Niveau(x) d'enseignement : 9 Numéro ISN : 9394
Centre d'intérêt : 919

Chené, Adèle

La dimension relationnelle de la formation des personnes âgées / Adèle Chené, Marie-Josée Fleury. -- Montréal : Université de Montréal, Vice-décanat à la recherche, [1990?]
108 p. ; 22 cm. -- (Rapports de recherche / Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation) -- (Publications de la Faculté des sciences de l'éducation)

Code : RR-034. Bibliogr. : p. [93]-94

ISBN 2-92029F-66-6

Vedette(s)-secondaire(s) : Fleury, Marie-Josée • Université de Montréal. Vice-décanat à la recherche

Descripteur(s) : Personne âgée • Relations maître-élèves • Apprentissage • Formation • Attitude de l'enseignant • Education des adultes

Cette recherche porte sur la dimension relationnelle de la formation des personnes âgées. Le premier volet de la recherche est théorique et cherche à établir les implications affectives particulières à la relation éducative avec des personnes âgées à partir de la psychanalyse et de la psychologie du moi. Le second volet repose sur des données empiriques recueillies au moyen de quinze entrevues réalisées auprès de trois formateurs et de douze personnes âgées participant à des activités de formation. L'analyse de contenu manifeste et latent du discours des personnes âgées suppose une communauté d'intention entre "apprendre" et "être avec les autres". Les personnes responsables de la formation seraient animées également par la quête du savoir et la quête d'amour. Les nuances qui ressortent de ces discours sont interprétées de façon détaillée dans le dernier chapitre.

Type de document :

LES PUBLICATIONS DE LA
FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

LA DIMENSION RELATIONNELLE DE LA FORMATION DES PERSONNES ÂGÉES

ADÈLE CHENÉ
MARIE-JOSÉE FLEURY

Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation
Vice-décanat à la recherche

9394

LES PUBLICATIONS DE LA
FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

COLLECTION RAPPORTS DE RECHERCHE

LA DIMENSION RELATIONNELLE DE LA FORMATION DES PERSONNES ÂGÉES

ADÈLE CHENÉ
MARIE-JOSÉE FLEURY

Dépôt légal 4e trimestre 1990
ISBN 2-920298-66-6
Bibliothèque nationale du Canada
Bibliothèque nationale du Québec

Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation
Vice-décanat à la recherche

Comité des publications de la Faculté des sciences de l'éducation
André Brassard, président
Alison d'Anglejan, vice-doyenne à la recherche
Colette Dufresne-Tassé
Marie-Christine Paret

Secrétaire administrative: D. Rollande Sabourin

Dactylographie et mise en page: Josée Pasquini

Vice-décanat à la recherche
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal
C.P. 6128, succursale A
Montréal (Québec)
H3C 3J7

Téléphone (514) 343-5887
Télécopieur (514) 343-2283

LA DIMENSION RELATIONNELLE DE LA FORMATION DES PERSONNES ÂGÉES

Adèle CHENE

et

Marie-José FLEURY

Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal

TABLE DES MATIÈRES

PRÉFACE 5

INTRODUCTION 7

PREMIER CHAPITRE 9

RECENSION DES ÉCRITS 11

1 Vieillissement et relation à l'autre 11
2 Vieillissement et narcissisme 14
3 Formation et enjeux relationnels 18
La formation 18
Le rôle du formateur 19
Le rapport entre le formateur et la personne en formation 20
Le contre-transfert 22
Synthèse 24

DEUXIÈME CHAPITRE 27

MÉTHODE ET CONTEXTE 29

La constitution des données 29
Le choix des sujets 30
Le traitement des données 31
la description des contextes 34

TROISIÈME CHAPITRE 37

PRÉSENTATION DES DONNÉES 39

LA FORMATION POUR LES PERSONNES ÂGÉES 40

Apprendre 40
Pourquoi apprendre 40
Quoi apprendre 44
Comment apprendre 45
Être avec les autres 47
Être avec les pairs 47
Être avec la personne responsable de la formation 52

LA FORMATION POUR LA PERSONNE RESPONSABLE DE LA FORMATION 54

Apprendre aux personnes âgées 54
Pourquoi apprendre 54
Quoi apprendre 55
Comment apprendre 55
Être avec les personnes âgées 56
La personne aimable 56
La personne compétente 56
L'engagement 57
La personne âgée face à la personne responsable de la formation 58
La personne âgée, facteur d'évolution 59
Effets de la formation avec les personnes âgées 59
Prolonger la relation 60

RECONTEXTUALISATION DES DONNÉES ET COMMENTAIRES 61

La première série d'entrevues 62
La deuxième série d'entrevues 63
La troisième série d'entrevues 65
Les entrevues dans leur contexte 68

COMPLÉMENTARITÉ DES DISCOURS 69

QUATRIÈME CHAPITRE 73

INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS 75

Apprendre pour les personnes âgées 75
Être avec les autres pour les personnes âgées 77
Apprendre aux personnes âgées, être avec elles pour les responsables de la formation 80
Le don et la demande 80
Origines de la demande 82

CONCLUSION 87

NOUVELLES PERSPECTIVES 91

RÉFÉRENCES 93

PUBLICATIONS DE LA FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION 95

PREFACE

Au cours d'une recherche menée il y a quelques années et qui portait sur les pratiques éducatives et les personnes âgées, notre attention s'est portée sur ce qui nous a semblé être une constante et que nous avons nommé le caractère euphorique des activités de formation. Les groupes de personnes âgées qu'il nous a été donné de rencontrer ainsi que les entrevues que nous ont accordées des formateurs et des personnes âgées ont témoigné d'une grande satisfaction. Ce qui donnait à penser que le seul fait d'apprendre procure une énergie nouvelle et peut de la sorte conjurer les détériorations qui accompagnent parfois le vieillissement.

Parce que les réactions positives des vieilles personnes étaient analogues d'un milieu à l'autre et dans des situations où les contenus d'apprentissage étaient fort différents, nous avons commencé à nous interroger sur leur signification. Il nous semblait en effet qu'une complicité entre les formateurs et les personnes âgées devait à coup sûr conduire à une réussite des activités de formation, et à la satisfaction des uns et des autres. En utilisant comme postulat que le formateur et la personne âgée trouvaient leur compte dans la formation, nous avons donc entrepris de mettre à jour les grands traits de la relation de formation.

Tout au long de la recherche, nous avons veillé à ne pas séparer les deux pôles de la relation de formation, tant et si bien que si on cherche à mieux se renseigner sur la personne âgée, c'est le formateur qui nous apparaît sous un jour nouveau, et inversement.

De plus, parce que l'entreprise d'apprendre et de former ou de se former ne saurait avoir d'âge, l'intérêt de la recherche déborde les cadres déjà larges de la formation des personnes âgées et nous invite à voir des analogies avec la formation des adultes en général et même avec la formation des jeunes. Aussi ce rapport de recherche s'adresse-t-il à tous ceux qui cherchent à comprendre les aspects relationnels de la formation.

Au moment de présenter quelques résultats, il nous faut dire que ce projet n'aurait pas été conduit à terme, n'eut été la collaboration de plusieurs personnes. D'abord, toutes les étapes de la recherche devaient se souder avec Marie-José Fleury, assistante de recherche, des questionnements complémentaires en offrant à l'interprétation et à la pratique de formation des relais mutuels. Ensuite, l'écoute des seize personnes, formateurs et personnes âgées en formation, qui ont accepté de se prêter aux entrevues nous a menée au-delà des perspectives propres à notre recherche, au plaisir et à l'émerveillement d'apprendre. En quelque sorte, ces personnes sont aussi auteurs de la recherche et nous les remercions. Par ailleurs, l'Alliance culturelle du Centre Berthiaume-Du Tremblay, le Centre de gérontologie du Collège Marie-Victorin et le Service de l'éducation des adultes de la Commission scolaire régionale Tardivel ont rendu possible l'organisation des entrevues; nous les remercions de leur accueil et de l'intérêt qu'ils ont manifesté pour notre recherche. Enfin, nous désirons remercier Louise Simard et Josée Pasquini de la qualité de la présentation finale du rapport de recherche.

Cette recherche a bénéficié de l'appui financier du Comité d'Attribution des Fonds Internes de Recherche de l'Université de Montréal et partiellement d'une subvention du Conseil de Recherches en Sciences Humaines du Canada.

Adèle Chené

Janvier 1990

INTRODUCTION

INTRODUCTION

La formation à l'intention des personnes âgées s'est considérablement développée depuis une dizaine d'années. Dans les milieux de travail, on a mis sur pied des programmes de préparation à la retraite. Du côté des établissements d'éducation ou des organismes de services, la formation des personnes âgées, retraitées même, s'impose de plus en plus avec les programmes visant l'acquisition de savoirs ou le développement de la personne. Les regroupements de personnes âgées eux-mêmes ne sont pas sans reconnaître l'importance d'activités de formation pour l'amélioration de leur fonctionnement et, encore plus, pour la qualité de vie de leurs membres. Parallèlement, dans le champ d'études de la psychopédagogie des adultes âgés où se recoupent les données de la gérontologie sociale, de la psychologie du vieillissement et de l'éducation des adultes, on a cherché à mieux comprendre le phénomène de la participation des personnes âgées aux programmes de formation, le développement de l'adulte vieillissant, les facteurs de réussite de la formation.

Toutefois, la relation de formation, telle qu'elle peut être investie dans le cadre d'activités impliquant un formateur et des adultes âgés, reste inexplorée. Par exemple, au répertoire ERIC, les références portant sur la relation éducative avec des personnes âgées, ou l'interrelation d'éducateurs d'adultes et des personnes âgées ou vieillissantes, sont inexistantes. Pourtant, on peut facilement entrevoir que le renversement des âges dans la situation éducative pose de nouveaux défis et suppose que les formateurs d'adultes qui s'engagent dans la formation avec des vieilles personnes renforceront l'effet pernicieux des stéréotypes concernant les personnes âgées s'ils n'ont pas clarifié leur propre rapport au vieillissement. En effet, le rapport du formateur au vieillissement et son attitude à l'endroit des personnes âgées prennent forme dans la relation qu'il entretient avec ces dernières, soit dans la conduite des activités de formation, soit même dans l'offre de formation, et on peut se demander s'il ne s'agit pas là d'une dimension déterminante.

Revenons à notre point de départ. Au témoignage qu'il nous a été donné d'entendre de plusieurs personnes âgées engagées dans la poursuite d'activités de formation et des formateurs responsables de ces activités, la formation constitue une source de satisfaction très grande. Par exemple, dans une entrevue, une personne de plus de soixante-quinze ans raconte avec émotion qu'elle a commencé à vivre avec les cours qu'elle a suivis. Par ailleurs, des formateurs d'adultes ayant travaillé avec des personnes âgées ont noté qu'une demande affective leur était adressée et que ces personnes tendaient à vouloir différer la fin des cours ou à les continuer sous une autre forme, mais en requérant la disponibilité du formateur.

La dimension affective de la relation éducative a certes été étudiée, surtout dans le contexte de l'école. Dans le cadre de notre questionnement, l'étude de Filloux (1986) sur le contrat pédagogique nous semble particulièrement significative parce que, d'une part, elle pose comme hypothèse que "la fonction enseignante se trouve d'emblée et essentiellement investie comme un projet relationnel" (p. 18), et que, d'autre part, elle met à découvert le rôle de l'enseignant comme acteur social. En transposant l'hypothèse de Filloux dans le champ de la formation des personnes âgées, nous essayons de comprendre ce qui est en jeu dans la relation qui se tisse entre le formateur et les personnes âgées, puis de donner les grands traits de ce que représente la formation pour le formateur et pour la personne âgée. Le premier volet de notre recherche est théorique, ce qui nous justifie de recourir aux écrits dont nous présentons une recension au premier chapitre. Quant au second volet de notre recherche, il repose sur des données empiriques et il constitue l'objet des trois autres chapitres du présent rapport. Dans le deuxième chapitre, après avoir rappelé la question de recherche, nous abordons d'abord la constitution des données. Y sont donc précisés les aspects de méthode, puis nous décrivons les trois contextes de formation où les données empiriques ont été recueillies. Dans le troisième chapitre, nous présentons le contenu des catégories d'analyse des entrevues. Enfin, dans le dernier chapitre, nous développons quelques pistes d'interprétation.

PREMIER CHAPITRE

RECENSION DES ÉCRITS

Comme la relation de formation avec des personnes âgées n'a pas, à notre connaissance, été étudiée comme telle, et que nous voulions voir les enjeux de la dimension affective dans cette relation, nous avons cherché quelques repères dans le champ de la psychanalyse où, semblablement, la dynamique relationnelle est centrale. En transposant le contre-transfert dans la relation de formation, nous pouvons nous représenter la formation non seulement comme le produit d'une demande provenant de la personne âgée, mais aussi comme une situation investie affectivement par le formateur. Cette représentation trouve d'ailleurs des appuis dans quelques études qui ont porté sur le désir de former, en particulier dans le champ de la formation des adultes, et qui nous aident à penser la situation de formation comme une entreprise commune, ou encore comme une interaction du formateur et des personnes âgées. Par ailleurs, pour étayer notre hypothèse qu'il y a des implications affectives particulières à la relation éducative avec des personnes âgées, nous avons cherché à établir, en nous situant dans l'espace théorique de la psychanalyse et de la psychologie du moi, ce qui appartient au vieillissement et aux personnes âgées. La recension des écrits s'articule donc autour des points suivants: vieillissement et relation à l'autre, vieillissement et narcissisme, formation et enjeux relationnels.

1. Vieillissement et relation à l'autre

Avant de présenter ce que la vieillesse peut signifier quand elle est saisie par la psychanalyse, Assoun (1983) établit un préalable important pour nous dans la mesure où il peut valoir pour d'autres champs de savoir. Le vieillissement est un phénomène que l'on comprend avec la rationalité du savoir biologique et que l'on représente, dans le cadre de cette rationalité, comme une involution. Or vieillissement et involution ne sont pas nécessairement interchangeables pour d'autres dimensions de la réalité humaine et on peut se demander ce qu'il peut signifier pour la psychologie ou la psychanalyse par exemple.

Se demander ce que vieillir veut dire pour la psychanalyse revient à se demander ce qui se passe "dans la libido au cours de son évolution, en sorte que la capacité de jouir soit modifiée" (p. 171). Pour répondre à la question, Assoun recourt au concept métapsychologique de la pulsion, objet plus élémentaire que la libido, concept limite aussi selon Freud, "entre le psychique et le somatique". La pulsion, selon Freud, "est une poussée dynamique constituée par une charge énergétique ayant sa source dans une excitation corporelle, dont le but est de supprimer cet état de tension au moyen d'un objet déterminé" (p. 171). L'évolution de la libido est liée à la quête pulsionnelle et elle se repère à partir des investissements progressifs de l'énergie psychique et de la transformation de l'objet, selon les phases orale, anale, phallique, puis génitale. En revanche, le vieillissement de la libido serait, selon Assoun, lié à la diminution non seulement de la quantité d'énergie ou de l'investissement, mais de la relation d'objet: "la vieillesse désigne le point critique où la libido se pose la question - implicite auparavant - de ce qu'il y a pour elle à avoir une relation d'objet" (p. 174). Cet énoncé est plus clair, à partir des trois points suivants: la fixation, la conflictualité pulsionnelle et le deuil.

D'abord, se référant à Freud, Assoun associe la fixation à l'angoisse de perdre l'objet de son attachement et de ne pas pouvoir lui trouver de substitut pleinement satisfaisant. Alors, le sujet écarte de nouveaux objets d'amour ou encore, dans la régression, cherche à recouvrer ses premiers objets d'amour. "Cet attachement presque physique de la libido à ses investissements exprime le travail en quelque sorte chronique de négation du choix d'objet" (p. 173). La fixation, en écartant la possibilité de nouveaux investissements affectifs, exerce un rôle d'inertie sur le système psychique. Or, selon l'auteur, c'est au nom du narcissisme primaire que peut s'articuler ce qu'il appelle «cette résistance passive à l'histoire», c'est-à-dire cette résistance à ce que «du neuf survienne». On comprend donc que dans la fixation il y a réémergence du voeu fondamental d'éternité du narcissisme primaire et que prend le pas sur le plaisir de l'objet d'attachement la question de l'attachement lui-même:

> "L'autre m'aime-t-il?", "puis-je l'aimer?", cette double question omniprésente de la libido est

> comme redoublée pour le vieillard justement parce que la libido se met à objectiver sa relation à l'objet. (p. 174)

Pour saisir l'enjeu de la relation, Assoun analyse la conflictualité pulsionnelle. Ce qui semble se passer dans le vieillissement est que le sujet reporte la relation objectale vers sa source et pose la question du rapport entre les pulsions du moi et les pulsions d'objet. Le conflit pulsionnel paraît se résoudre en faveur d'un retour à des choix d'objet infantile. Alors que le développement de la maturité aurait distrait le sujet de la quête du narcissisme primaire, on observe dans le vieillissement «une réactivation de la réaction de dépendance et de la demande de nourriture». Les régions d'autoconservation font sens à nouveau, "ce qui simultanément branche le sujet vieillissant sur l'Autre moins comme objet de désir que comme enjeu d'une demande" (p. 176).

On pourrait certes penser à interpréter le repli narcissique du sujet vieillissant en termes de dissolution régressive, sur le modèle de l'involution biologique. Toutefois Assoun voit dans le vieillissement le travail nécessaire de deuil que le moi accomplit sur lui-même.

Freud (1917) a expliqué le deuil comme étant l'abandon par le moi de la position libidinale, une fois que l'objet aimé n'existe plus. Ce retrait de la libido des liens qui la retiennent à son objet peut provoquer une rébellion du moi, mais il est normal que le respect de la réalité l'emporte. Le travail du deuil s'accomplit avec beaucoup de temps et d'énergie psychique: "chacun des souvenirs, chacun des espoirs par lesquels la libido était liée à l'objet est mis sur le métier, surinvesti, et le détachement de la libido est accompli sur lui" (p. 150). Or, pour le sujet âgé qui a été confronté à des pertes d'objets, à des ruptures diverses, les vicissitudes des objets particuliers de son désir lui font voir le destin de son moi lui-même; la crainte de perdre à nouveau un objet d'attachement renvoie le moi à l'angoisse plus profonde de l'extinction du désir ou encore, de l'aptitude à trouver du plaisir. Paradoxalement, le sujet devenu vieux se réinvestit lui-même dans l'axe du narcissisme primaire, affrontant cette fois la mortalité de son désir. Il s'ensuit que la relation à l'autre, dans la

cure psychanalytique par exemple, donne au sujet accès à la vérité de son désir et sert en même temps d'auxiliaire au travail du deuil.

La réorganisation narcissique est centrale au vieillissement, selon Assoun. Pour notre sujet, cette interprétation nous permet de situer dans le même axe, à une extrémité, le surinvestissement de la relation affective - la menace narcissique étant radicale - et, à l'autre extrémité, la sagesse du vieillissement idéalisé dans une éthique de l'intégration (Erikson, 1982) et du détachement.

2. Vieillissement et narcissisme

L'apport de la psychologie du moi à la problématique de la personne vieillissante puise principalement dans les représentations du narcissisme et de la dynamique des relations d'objet. Selon Meissner (1976), le problème de base de la personne vieillissante est la perte narcissique et ce problème se situe dans la continuité des traumatismes de la vie humaine, dans la mesure où celle-ci est un processus de pertes continuelles. Toutefois, ce qui rend possible de supporter ces pertes et de continuer de vivre malgré elles est la capacité de restitution et Meissner suppose que c'est peut-être sur ce point précis qu'il y a une différence entre la psychologie des vieilles personnes et celle des plus jeunes. L'auteur critique la position de Zinberg (1976) selon laquelle les inhibitions des personnes âgées et l'image négative qu'elles ont d'elles-mêmes viendraient principalement de l'apprentissage social, c'est-à-dire d'une intériorisation des stéréotypes négatifs de la culture. Il considère plutôt que le danger qui menace la vieille personne est de perdre la cohésion du moi quand vient à lui manquer ce qu'elle a pu chérir au cours de sa vie, et il cite Rochlin (1965):

> The greatest test of narcissism is aging or old age. All that has come to represent value and with which narcissism has long been associated is jeopardized by growing old. The skills, mastery, and powers, all painfully required, which provided gratifications as they functioned to effect adaptation wave in the last phase of life. One's resources, energies, adaptabilities, and functions,

> the intimacies of relationship upon which one depended, family and friends, are continually being depleted and lost. The longer one lives (as the longer one gambles), the more regularly one loses. Aging is an assault upon narcissism. Just as in early life the precariousness of existence is made clear to the child, so the fiability of what is valued is made plain to the aging. Narcissism, therefore, has no lesser a role in aging then it had in the years before. (pp. 377-378)

Nous savons que le moi ne peut être défini et maintenu que dans sa relation aux autres autant que dans sa distinction des autres. Ainsi, quand la vieille personne vient à perdre les êtres qu'elle aimait ou encore à subir une modification de son environnement significatif, avec par exemple la rupture du réseau des relations de travail au moment de la retraite ou l'éloignement de son cadre de vie familier, il peut s'ensuivre un déséquilibre narcissique. Ceci peut expliquer l'agressivité que l'on observe parfois dans le comportement des personnes âgées, ou la dépression accompagnée d'anxiété, de culpabilisation, de découragement, ou encore, les réactions de défense comme la critique, le blâme, le désengagement et même la projection paranoïde. Toujours selon Meissner, dans la mesure où la personne arrive à compenser les pertes par l'investissement de nouveaux objets, en créant de nouveaux liens, par exemple, ou en réalisant un projet significatif, ou encore, en adhérant à un système de croyances qui maintient la cohésion du moi contre la dissolution de la mort, elle peut retrouver l'estime de soi et rétablir le sens de sa valeur. C'est donc sur la capacité de restitution, c'est-à-dire la capacité de réinvestir de nouveaux objets et, plus radicalement, de se réinvestir soi-même, que repose l'équilibre narcissique de la personne âgée.

En s'appuyant sur les conceptions de la psychologie du moi et faisant référence à Kohut (1966, 1971, 1972, 1977), Kohut et Wolf (1978), Meissner (1976) et Cath (1976), Lazarus (1980) observe que l'on peut repérer chez les vieilles personnes les formes du moi et ses transformations, que ces personnes soient normales ou qu'elles souffrent de troubles du narcissisme, tout comme on peut le faire pour les enfants et les adultes. Il décrit trois types de personnes âgées : celles dont le moi est intégré, les personnes narcissiques vieillissantes et celles qui souffrent

de troubles du narcissisme. Ces trois types peuvent être représentés sur un continuum allant du plus grand équilibre au trouble le plus profond et ils se distinguent par une différence qualitative en rapport avec les critères suivants: la relation d'objet en regard de la relation d'objet du moi, la maturité des transformations du moi, la réaction aux pertes et aux déceptions, les traits de caractère dominants. Les principaux éléments caractérisant chacun des trois types sont regroupés dans le tableau 1 à la page suivante.

De ces représentations de la personne âgée qu'offre la psychologie du moi, Lazarus tire quelques applications pour la relation thérapeutique. D'abord, la personne âgée peut investir affectivement la personne du thérapeute comme un objet du moi; il est alors celui qui partage sa vieillesse et son sentiment de vide intérieur. Ensuite, la personne âgée est particulièrement sensible à un comportement qui traduit de l'indifférence ou de l'ennui, car elle y trouve une confirmation qu'elle ne vaut pas grand chose. Il arrive aussi que les troubles du narcissisme conduisent la vieille personne à idéaliser le thérapeute. Le croyant parfait, omniscient et d'une grande valeur, elle se sent en sécurité, protégée par quelqu'un de bon et de puissant. Il s'ensuit que l'acceptation par le thérapeute du besoin d'approbation ou d'admiration et, en l'occurrence, de l'idéalisation, sert au rétablissement de l'équilibre narcissique.

L'analyse de la relation thérapeutique fait voir qu'il arrive que le thérapeute se protège contre ses propres fantaisies de grandeur en interprétant prématurément l'idéalisation du patient; de plus, si le thérapeute a besoin de se sentir accepté et apprécié, il peut être découragé par des patients âgés qui, à cause de rejets antérieurs, résistent à la relation de thérapie; enfin, certains thérapeutes vont éviter de travailler avec des gens âgés parce que cela réanime des conflits avec des parents ou des grands-parents et fait monter l'angoisse au sujet de questions existentielles comme le vieillissement et la mort.

TABLEAU 1

Personnes vieillissantes et transformations du moi

Types / Critères	Personne âgée dont le moi est intégré	Personne narcissique vieillissante	Personne âgée souffrant de troubles du narcissisme
Relation d'objet et relation d'objet du moi.	Relation aux autres comme objets séparés du moi.	Objet du moi comme reflet de soi; dépendance de l'admiration des objets du moi, centration sur soi.	Les autres partiellement objets, partiellement objets du moi.
Maturité des transformations du narcissisme.	Moi établi; les buts et les idéaux de la jeunesse se sont transformés avec le temps; sagesse; créativité; acceptation de la finitude et de la mort; réserve d'estime de soi et de confiance.	Le moi reste fragile, dépendant des objets du moi pour maintenir le sens de ses objets et l'estime de soi.	Traumatisme dans les relations avec les objets du moi de l'enfance; difficulté de maintenir l'estime de soi; dépendance des objets du moi; dépendance des objets du moi idéalisés pour la protection et la sécurité.
Réactions aux pertes et aux déceptions.	Regret devant la diminution des capacités, mais compensation dans les forces du moi; capable de deuil; peut tolérer le sentiment de rage ou de tristesse quand ses buts sont contrariés.	Quand font défaut l'admiration ou l'approbation des autres, le passé fantasmé prend de l'importance.	Doit remplacer la perte d'un objet du moi par un autre pour préserver la cohésion du moi; dépression, réaction défensive de grandeur devant les déceptions.
Traits de caractère dominants.	Goût de partager son expérience avec les plus jeunes; sens de l'humour; capacité de tolérer les pertes, d'avoir de la peine sans perdre le respect ou l'estime de soi.	Sens des grandeurs, exhibitionnisme, arrogance, l'apparente indifférence aux opinions des autres est une protection contre la déception et la dépression.	Vacillations de l'estime de soi; hypocondrie; dépendance extrême dans les autres pour maintenir l'estime de soi; tendance à la honte, à la rage; moments de fragmentation et d'incohérence du moi; difficulté d'envisager la mort qui interfère avec les fantasmes d'immortalité.

3. Formation et enjeux relationnels

Dans le champ des études sur la formation, quelques auteurs ayant utilisé le cadre théorique de la psychanalyse se sont représenté les enjeux des investissements affectifs dans la relation entre le formateur et la personne en formation. Les quelques repères que nous avons puisés chez eux sont enrichis par les rares références que nous avons trouvées en psychopédagogie; ils ont servi à répondre aux questions suivantes: comment peut-on se représenter la formation, quel est le rôle du formateur, comment parler du rapport entre le formateur et la personne en formation, quelle est la part de l'implication du formateur dans la relation de formation? Pour le dernier point, il nous a semblé pertinent de faire appel à des données sur les attitudes contre-transférentielles.

La formation

On pourrait dire que la quête de formation trace en creux l'idéal du moi de la personne. Qu'il s'agisse de contenus de savoir ou d'habiletés spécifiques, les objets recherchés dans la formation représentent en effet un complément d'être et, parfois, une promesse de pouvoir. Il y a dans la formation une dynamique de dépassement, ce qui ne va pas sans une prise de conscience de ses limites. Selon Kaës et al. (1979), "se former c'est en effet mettre en cause une image de soi, défaillante à cet endroit, celui du narcissisme, qui précisément requiert une remise en forme et une conformation à un idéal du moi" (p. 150). Ainsi la formation peut être représentée comme ayant une fonction régulatrice, c'est-à-dire qu'elle permet au moi de se reprendre et de se dépasser au point même où il y a manque. Dans la demande de formation, on peut saisir la portée des enjeux affectifs; en effet Kaës (Kaës et al., 1973) affirme ceci: "Adressée à une autre, cette demande se formule comme la quête d'un savoir sur soi, sur son identité, d'une maîtrise de soi, de l'autre et du monde, comme une demande d'amour et de réparation" (p. 68). Il s'ensuit que l'opposition à cette demande peut être ressentie comme une atteinte narcissique et une destruction de soi par l'autre.

Le rôle du formateur

Terrier et Bigeault (1975) ont montré que, dans l'action éducative, l'éducateur sert de relais à l'intériorisation du monde externe. Le désir de l'élève d'abord porte sur le maître dans une relation d'identification est déplacé sur le savoir, objet commun du maître et de l'élève. Et parce que le but de l'action éducative est la connaissance, "tout l'art pédagogique consiste à savoir se prêter à cette transformation d'objet de désir (qu'il est au départ) en objet relais" (p. 233). Dans son ouvrage sur la relation éducative, Postic (1979) a présenté la complexité de la situation créée par les mécanismes du désir:

> ... L'éducateur doit concilier des exigences contradictoires: être à l'écoute des appels, mais ne pas susciter ceux qui répondraient à ses propres désirs, se tourner vers l'Autre, pour capter le sens de la demande et de son désir, et rester conscient des intentions qui animent son propre élan, trouver une certaine analogie avec l'Autre, les points qui permettent de le comprendre mais ne pas l'aborder ni tisser des liens qui l'enchaîneront. (p. 198)

Ainsi peut-on comprendre que la formation se réalise dans l'espace affectif et qu'elle suppose identification et rupture, investissement et désengagement, tant du côté du formateur que des sujets en formation. Or, la fin de la relation éducative peut susciter une angoisse que Kaës (Kaës et al., 1973) associe à la depression post-partum:

> Pour les sujets en formation, cette phase est sans doute une condition de leur désengagement de la relation formative maternelle; elle inaugure une appropriation personnelle de leur formation à travers un travail analogue à celui du deuil et de la séparation. Chez le formateur, il s'agit aussi de l'amorce d'un processus de désengagement qui, là aussi, ne réussit que dans la mesure où l'angoisse de la séparation d'avec l'être en formation peut être surmontée. (p. 28)

Pour que se réalise l'appropriation personnelle des objets de formation, les sujets en formation doivent en quelque sorte se détourner du formateur. Aussi, dans la dynamique relationnelle de la formation, le

formateur a-t-il comme rôle de rendre cet autre en formation à lui-même La contradiction que semble tisser le rôle du formateur peut être comprise à partir de l'analyse de la transitionalité qu'a poussée Kaës (1979); on la trouve également formulée dans les termes suivants:

> Lui rendre possible la découverte de son identité et de son pouvoir, c'est aussi séparer, distinguer, introduire l'écart et la coupure, c'est ouvrir, dans le désir de réparer, à la présence et à la déformation de la mort. (Kaës, 1973, p. 98)

Dans le travail de formation, le formateur lui-même contribue à ce que Filloux (1986) a appelé "le dépassement de l'objet modèle et de l'objet d'amour (...) pour l'avènement du projet du désir" (p. 321).

Le rapport entre le formateur et la personne en formation

Dans son étude sur la relation éducative, Postic (1979) a remarqué que les rapports entre formateurs et personnes en formation tendent vers la symétrie dans la formation des adultes, c'est-à-dire que, s'établissant "sur la base d'une complémentarité fonctionnelle" (p. 142), ils font que les uns et les autres peuvent progresser dans l'interaction au cours de la formation. L'auteur s'interroge sur la possibilité de transposer dans les rapports des maîtres avec les enfants et les adolescents la réciprocité de l'éducation des adultes. Toutefois, si Postic accorde à la symétrie des échanges et à la réciprocité une valeur constructive, il ne manque pas de signaler les aspects conflictuels inconscients de la relation entre l'enseignant et l'élève, provenant du rapport que l'un et l'autre entretiennent avec le savoir. En effet, le savoir revêt dans les fantasmes un caractère d'oralité: on veut se l'accaparer ou le sauvegarder, parce qu'il confère un pouvoir. L'auteur exprime ceci:

> Avoir le savoir, pour l'enseignant, c'est avoir la possibilité d'exercer une action sur autrui. Mais enseigner, c'est aussi se déposséder du savoir au profit d'un autre, c'est rendre l'autre aussi puissant que soi. (p. 176)

Inversement, désirer le savoir peut signifier déposséder l'autre, devenir aussi puissant que lui. Le rapport au savoir est en quelque sorte inséparable d'un rapport au pouvoir.

Cette dimension a été approfondie dans l'analyse du contrat pédagogique qu'a réalisée Filloux (1986). Au départ, le contrat pédagogique se pose comme un rapport de soumission et de domination. Or, ce contrat originaire est transformé; on substitue à la violence et à la séparation du premier rapport une relation qui rend le don possible de part et d'autre. Selon Filloux, "ce contrat paradoxal qui n'est qu'un faux contrat, fonctionne de fait comme un vrai contrat, puisque c'est ce qui met en place les possibilités de l'échange dans le champ pédagogique" (p. 317). C'est ainsi que peut se loger dans l'espace éducatif l'idéal d'une relation humaine, efficace, heureuse. "c'est l'image idéale de l'enseignant (...), le secret désir partagé d'une relation duelle *nourricière*" (p. 317).

Cette analyse du contrat pédagogique est certes confirmée par l'énoncé suivant: "To share what we know, we teachers must give of ourselves so that knower and known may grow. If I am to learn or to love, I must be at one with myself and the other..." (Jones, 1986, p. 90). Le don et l'union sont donc posés comme des conditions de la relation pédagogique. Le contexte auquel fait référence Jones (1986) est celui de l'enseignement post-secondaire; la quête de savoir paraît bien inséparable d'une quête d'amour.

Ce qui est à souligner ici est que l'enseignant fait plus que répondre au désir de connaître. Il va en quelque sorte au devant de l'autre en s'offrant comme objet d'amour. On comprend que, support provisoire du rapport au savoir, l'enseignant ou le formateur accepte que le désir de l'autre se pose sur lui. Bien plus, dans cette dynamique, il est l'objet de processus transférentiels et identificatoires et est investi de toute-puissance, c'est-à-dire qu'il est représenté comme celui qui possède le savoir et qui trace les frontières de l'objet de la quête de savoir. En conséquence, son désir de former peut être associé à un désir de pouvoir. L'enseignant est pris dans un jeu paradoxal, comme l'a fait ressortir

Filloux (1986), jeu du don et de la séduction dans lequel, en répondant à la demande de l'autre, il se fait aussi demandeur. Bref, en amont de la réponse au désir de se former, on repère du côté du formateur le désir de former: "Demandeur d'un côté, par le don l'enseignant se fait aussi offrant à l'autre demandeur" (p. 323). Toutefois, dans la relation pédagogique, l'enseignant doit pouvoir assumer sa position transférentielle et se délier de la charge affective et pulsionnelle, se reconnaître avant tout comme un objet modèle et non comme objet d'amour. En réalité, l'organisation de la relation dans le champ pédagogique se fait sous le mode de la séduction plutôt que sous le mode du don. À ce sujet, Fillous parvient à la conclusion suivante:

> La séduction est donc bien «l'issue», mais aussi «l'impasse» de ce rapport pédagogique où il convient à la fois de se prescrire et de se proscrire, de chercher le contact et de faire respecter l'interdit de contact, de capter dans des rets identificatoires tout en visant à l'autonomie. (p. 325)

Le contre-transfert

Pour étayer la réflexion sur l'importance de la relation affective et des processus transférentiels dans l'action de formation nous pouvons nous référer à Freud. En effet, Freud (1916) dit ceci:

> Les arguments qui n'ont pas pour corollaire le fait d'émaner de personnes aimées n'exercent ni n'ont exercé la moindre action dans la vie de la plupart des hommes. Aussi l'homme n'est-il en général accessible par son côté intellectuel que dans la mesure où il est capable d'investissements libidineux d'objet. (p. 423)

En transposant dans le champ pédagogique la donnée de base de l'attachement affectif, on est amené à voir que la personne en formation peut reporter sur le formateur les traces de ce qu'elle a aimé. Il s'ensuit que la relation ne saurait être fructueuse que dans la mesure où le formateur sait se faire aimer ou encore, aime à son tour.

Sur ce point, la notion de contre-transfert qui a été développée par la psychanalyse donne de comprendre la réponse du formateur plutôt comme une demande. C'est-à-dire que, dès l'offre de formation et, en amont, dans le désir de former, le formateur est déjà impliqué dans son rapport à l'autre. Dans son étude sur le contre-transfert en psychanalyse, Neyraut (1974) a signalé le caractère paradoxal de la position de l'analyste; tout en précédant la situation analytique, la position de l'analyste prend sa vraie dimension quand ce dernier y est confronté. Neyraut affirme ceci: "Le contre-transfert de l'analyste commence donc avec son implication, c'est parce qu'il se reconnaît soudain comme l'objet et peut-être déjà l'instigateur d'expressions affectives en provenance de son patient qu'il perçoit en lui l'effet d'une résistance" (pp. 15-16). Le rapport entre l'analyste et l'analysant se tisse donc dans une interaction affective. Neyraut (1974) présente comme suit les actions ou réactions comme transférentielles qui ressortissent à l'analyste: "... Nous avons jusqu'ici assimilé le contre-transfert à une réponse, mais (que) sa vraie nature est de se constituer comme une demande et (que) c'est là précisément le genre de réponse qu'on attend de lui" (p. 29). Il semble donc que l'analyste soit à la fois partie constituante et partie prenante de la situation analytique.

Appliquant la psychanalyse à la pédagogie, Freud lui-même croyait l'«économique de l'amour» à l'oeuvre dans le maniement par l'adulte enseignant des investissements affectifs de l'enfant (Filloux, 1986). Or, prenant en compte le contre-transfert, il faut aussi se demander comment l'enseignant se sent lui-même concerné par le rapport pédagogique. Selon Filloux (Kaës et al., 1973), "la neutralité affective renvoie de fait moins à la maîtrise d'attitudes contre-transférentielles qu'à leur dissimulation" (p. 175). Impliqué dans le rapport pédagogique, l'enseignant fait alors comme s'il n'en était rien. On assisterait en quelque sorte à une réaction défensive contre la pulsion de la part de l'enseignant; alors "le «scolaire» permet d'étayer des mécanismes de déplacement" (p. 175).

Selon une conception élargie, le contre-transfert désigne aussi bien les idées et les fantasmes de l'analyste que ses sentiments ou ses

interprétations (Neyraut, 1974). Or, si les écrits permettent de saisir les enjeux du rapport pédagogique des enseignants avec les enfants ou les jeunes, on peut se demander la signification que peut prendre le rapport de formation pour des personnes âgées et des formateurs jeunes ou plus vieux. Se référant à Natanson (1973), Postic (1979) a signalé l'ambiguïté du refus de vieillir chez l'enseignant: "Refus de la sclérose, mais aussi refus de la réalité de la mort. L'enseignant cherche à rester jeune, à éloigner la mort, mais il est menacé par la jeunesse, qu'il affronte et il souffre davantage de son vieillissement" (p. 177). Qu'en est-il quand le formateur affronte la vieillesse? En transposant sur ce point la neutralisation des attitudes contre-transférentielles, on pourrait supposer que sont annulées la peur de vieillir et la peur de mourir. L'investissement de l'objet de formation permet au formateur comme à la personne âgée de faire comme s'il n'en était rien du vieillissement.

Synthèse

En conclusion de la recension des écrits, les points principaux que nous retenons sont les suivants:

- Le narcissisme de la personne âgée est particulièrement menacé par les pertes successives auxquelles elle est confrontée, qu'elle soit éprouvée elle-même ou que le contexte la contraigne à certains changements, diminution de ses capacités physiques ou mentales par la maladie, décès des amis ou des parents, retraite ou réduction des moyens financiers ou de l'espace par exemple. La personne qui vieillit réussit à maintenir son équilibre psychique dans la mesure où elle accepte ces pertes ou encore réussit à les réparer par un travail de restitution. L'approbation joue un rôle central dans le maintien de l'estime de soi et les personnes en ont d'autant plus besoin que leur narcissisme est blessé.

- La formation peut être considérée comme réparant, à un point précis, la blessure du narcissisme. La formation des personnes âgées se situe dans le prolongement de la formation des adultes; elle est

toutefois confrontée à une diminution de la capacité de restitution chez certaines personnes, à la finitude et, dans la dynamique affective, à un mouvement à l'inverse qui ramène au moi.

- Le formateur qui sert de relais à l'acquisition de nouveaux savoirs ou de nouvelles capacités est engagé dans une relation qui, vue de son côté, paraît être une réponse à une demande, mais qui peut se comprendre aussi comme une demande de sa part.

- Pour peu que la personne âgée renoue avec le type de relation qu'elle entretenait étant jeune avec ses éducateurs, elle se place dans un rapport de soumission. Selon la marge d'autonomie qu'il saura ménager, le formateur renforcera ou non cette dépendance du lien transférentiel.

- Si le rapport au savoir donne lieu à l'illusion d'une éternelle jeunesse, c'est-à-dire celle où la parole nourricière permettrait de croître indéfiniment, on peut comprendre que la séduction à laquelle se livre le formateur pour rejoindre la personne âgée stimule les pulsions premières qui ne demandent qu'à être réactivées. Et ce mode de dépendance, à supposer qu'il ne débouche pas sur une problématique du Moi en tant qu'être seul et autonome, risque de se cristalliser au détriment des deux parties en cause.

DEUXIÈME CHAPITRE

MÉTHODE ET CONTEXTE

Nous nous situons dans le champ de la formation des personnes âgées et nous nous interrogeons sur ce que représente la formation pour le formateur travaillant avec des personnes âgées ainsi que pour les personnes âgées engagées dans la formation. Transposant l'hypothèse qu'a utilisée Filloux (1986) dans sa recherche sur le contrat pédagogique, nous disons que la fonction de formation se trouve d'emblée et essentiellement investie d'un projet relationnel.

Comme les rapports de formation avec des personnes âgées n'ont pas été étudiés, nous avons recouru aux études qui présentaient une pertinence pour la compréhension de notre question, soit qu'elles avaient pour objet la relation pédagogique, soit qu'elles pouvaient contribuer à une classification des processus inconscients qui surdéterminent le rôle de l'enseignant. Toutefois, la représentation légitime nous semblant devoir provenir du champ même de la formation des personnes âgées, il s'imposait d'impliquer les acteurs concernés dans l'élaboration de ses grands traits. En ce sens, notre étude a un caractère exploratoire.

La constitution des données

Pour répondre à la question de recherche, nous avons choisi de constituer les données à partir d'entretiens non directifs individuels conduits auprès de formateurs et de personnes âgées. Les données sont essentiellement constituées par le discours des formateurs et celui des personnes âgées, en réponse à la question suivante : **La formation, qu'est-ce que ça représente pour vous?**

Il a été dit que nous ne disposons pas d'études portant sur la relation éducative avec les personnes âgées. La mise en valeur de la dimension relationnelle dans l'action de formation provient d'une généralisation de la dynamique affective dans le rapport pédagogique, mais il n'est pas exclu que la quête de connaissance prenne un sens particulier

avec le vieil âge, c'est-à-dire que les personnes âgées donnent à la formation d'être un lieu privilégié. Aussi, il nous a semblé essentiel, du côté de la méthode, de nous mettre à l'écoute des personnes participant à la formation et de dégager, à partir de leur discours, les traits caractéristiques de la relation de formation, plus spécifiquement des aspects affectifs de l'entreprise de formation. Ce qui a été rassemblé à partir de champs théoriques différents fournit une hypothèse d'interprétation des données. Mais il n'est pas exclu que les catégories émergeant lors de l'analyse du discours s'imposent différentes.

Le devis méthodologique est emprunté à Filloux (1986) qui a mené une recherche analogue auprès d'élèves et d'enseignants de troisième niveau correspondant au secondaire IV et V. Dans le cas de cette recherche, la consigne la plus apte à favoriser l'implication des sujets était la suivante: **La vie en classe, qu'est-ce que ça représente pour vous?**

Le choix des sujets

Pour cette recherche exploratoire, nous avons choisi de réaliser quinze entretiens, trois avec des formateurs et douze avec des personnes âgées participant à des activités de formation. Afin de saisir la dynamique relationnelle, nous avons constitué des séries d'entretiens composées d'un entretien réalisé avec un formateur et de quatre entretiens réalisés auprès de personnes âgées ayant participé à une activité éducative avec ce formateur. Étant donné qu'un couple s'est porté volontaire au moment d'établir le calendrier des entretiens, le nombre de sujets âgés s'est élevé à treize.

Deux séries d'entrevues ont été réalisées dans un lieu d'éducation formelle et la troisième en milieu communautaire. Pour le critère de l'âge, les sujets font partie de groupes officiellement reconnus comme des groupes de personnes âgées; de plus, ces personnes ont plus de cinquante ans, âge auquel certaines d'entre elles ont déjà pris leur retraite. Les variables individuelles n'ont été considérées qu'au moment de l'interprétation.

Les sujets ayant participé aux entretiens ont accepté de le faire après y avoir été invités. On peut présumer que s'ils se sont prêtés à l'entretien, c'est qu'ils avaient le désir de s'exprimer sur la formation. Cette condition de volontariat était indispensable pour limiter dans la situation de l'énonciation les effets du discours induit. Par ailleurs, les entretiens ayant été réalisés dans les lieux où la formation se donne, il est difficile d'écarter entièrement la possibilité que le discours des informateurs reproduise le discours officiel du milieu.

Le traitement des données

Les entretiens d'une durée de trente à quarante minutes ont été enregistrés et retranscrits en totalité. Pour préserver l'anonymat, nous avons désigné les entrevues à l'aide de prénoms avec l'initiale F suivie d'une voyelle pour le cas des formateurs et selon une suite alphabétique pour celui des personnes en formation. L'ensemble des entrevues constitue le corpus des données.

Une première analyse de contenu avait pour objectif de repérer les thèmes pouvant se rattacher à la dimension relationnelle de l'action de formation. Puis, à partir de ces catégories émergentes, une seconde analyse a eu pour objectif de stabiliser des catégories suffisamment extensives pour inclure la totalité des unités de sens.

Pour le traitement des données, nous nous appuyons sur la méthode d'analyse de contenu qu'a utilisée Filloux (1986, Annexe II). Si les catégories de l'analyse ne sont pas prédéterminées, ce que L'Ecuyer (1987) considère être un modèle ouvert de l'analyse de contenu par opposition à un modèle fermé, c'est que nous avons choisi de les repérer à partir de données provenant du champ de la formation lui-même, plutôt que de les construire à l'interface de champs théoriques différents. Toutefois, lors de l'interprétation des données, les catégories qui avaient émergé ont pu être revues à la lumière de ces différents champs.

Ainsi donc, le traitement des données empiriques s'est réalisé en trois étapes. Dans un rapport préliminaire (Chené et Fleury, 1989), nous avions choisi de rendre transparent l'effet d'aller-retour entre le contenu des entrevues et les catégories d'analyse et de présenter l'analyse de chaque série d'entrevues de manière autonome. Cette stratégie nous donnait accès à une connaissance mieux circonscrite de chacun des trois groupes étudiés. Toutefois, elle produisait un effet de redondance, étant donné qu'à la suite de la deuxième et de la troisième étape, l'analyse de l'ensemble des données accumulées était révisée. C'est pourquoi le présent rapport ne retient que l'analyse finale des données, telle que nous y sommes parvenues, après nous être assurées que les catégories d'analyse, c'est-à-dire les unités de sens, pouvaient rendre compte de l'ensemble du discours et que, réciproquement, la totalité des énoncés significatifs avaient été resitués selon la grille d'analyse stabilisée.

Ajoutons pour préciser davantage que les catégories qui ont permis le regroupement d'énoncés significatifs lors de l'analyse de la première série d'entrevues ont servi de point d'appui lors de l'analyse de la seconde série d'entrevues. Le discours quelque peu différent du second groupe de sujets a contribué à l'enrichissement des premières catégories. Par la suite nous avons analysé l'ensemble des entrevues en utilisant la grille révisée une première fois.

Nous avons repris la même procédure lors de l'analyse de la troisième série d'entrevues. Ainsi, la grille d'analyse s'est trouvée révisée deux fois dans le cas des sujets âgés. Pour ce qui est des entrevues réalisées auprès des formateurs, la révision des catégories a suivi la même séquence. Mais, étant donné leur nombre limité, nous avons choisi de ne retenir la révision des catégories qu'après l'analyse des trois séries d'entrevues. Voici les résultats de la stabilisation des grilles d'analyse. La première est titrée Catégories pour la personne âgée et la seconde, Catégories pour la personne responsable de la formation.

CATÉGORIES POUR LES SUJETS ÂGÉS

Apprendre

Pourquoi apprendre
- Rapport au savoir
- Effets de l'apprentissage
- Faire échec au vieillissement

Quoi apprendre

Comment apprendre

Être avec les autres

Être avec les pairs
- L'échange
- Se faire des amis (être en affinité)
- Les pairs, facteur d'évolution
- Prolonger la relation
- Faire échec à la solitude
- Retrouver ses amis
- Donner du support
- Recevoir du support

Être avec la personne responsable de la formation
- La personne aimable
- Prolonger la relation
- La personne compétente

CATÉGORIES POUR LA PERSONNE RESPONSABLE DE LA FORMATION

Apprendre aux personnes âgées

Pourquoi apprendre
Quoi apprendre
Comment apprendre

Être avec les personnes âgées

La personne aimable
La personne compétente
L'engagement
Les personnes âgées face à la personne responsable de la formation
La personne âgée, facteur d'évolution
Effets de la formation avec les personnes âgées
Prolonger la relation

Les deux grandes catégories de l'une et l'autre grilles sont Apprendre et Être avec les autres, cette dernière devenant du côté du responsable de la formation Être avec les personnes âgées. Dans le cas des personnes en formation, les sous-catégories de l'être avec l'autre se sont imposées facilement, à savoir Être avec la personne responsable de la formation et Être avec les pairs. À l'origine, nous avions pensé retrouver une symétrie pour le cas des formateurs. À vrai dire, le parallélisme n'est pas tout à fait absent, mais il s'est avéré plus sûr de conserver des catégories qui mettraient en valeur les points de vue différents du formateur, ce qui fait que tantôt il distingue son rôle de formateur d'un engagement personnel plus global, tantôt il distingue sa représentation des personnes âgées des retombées que peut avoir pour lui son rapport avec elles.

La description des contextes

Les trois séries d'entrevues ont été réalisées dans trois contextes de formation différents. Pour ce qui est des sujets, ils ont en commun d'être inscrits à une activité de formation qui s'adresse aux personnes âgées. Une brève description de quelques variables individuelles ajoute à l'information sur chacun des contextes. Quant aux formateurs, ils sont aussi différents d'un contexte à l'autre.

Des quatre personnes qui ont été interrogées lors de la première série d'entrevues, deux n'avaient pas 60 ans et une avait plus de 70 ans. Elles étaient toutes des femmes ayant le statut de retraitée. Une avait un niveau de scolarisation secondaire et les trois autres, post-secondaire. Deux d'entre elles étaient des retraitées de l'enseignement.

L'organisme de formation auquel ces personnes sont associées est un centre de développement communautaire privé dont la mission est de «susciter la création d'activités, de projets et d'organismes par et pour les aînés autonomes». À ce titre, il offre en particulier ses ressources à différents organismes et associations engagés dans des actions visant l'amélioration de la qualité de vie des aînés. L'une de ces associations se spécialise dans les loisirs culturels et offre notamment à ses membres la

possibilité de participer à des activités de formation. Les personnes que nous avons rencontrées appartiennent à cette association. Elles venaient de terminer un programme d'éducation à distance consacré aux questions psychologiques et sociales entourant le processus du vieillissement. La connaissance de soi, l'identification des besoins humains, la sexualité au troisième âge, la relation d'aide aux mourants et le processus de résolution de problème comptaient parmi les principaux thèmes abordés.

Pour compléter nos premières entrevues, nous avons interrogé l'animatrice de cette activité. En plus de sa formation en animation et en andragogie, cette personne a reçu, pour l'activité qu'elle présente, un entraînement spécifique dispensé par l'établissement éducatif qui l'emploie.

Trois des quatre sujets rencontrés lors de la seconde série d'entrevues ont entre 60 et 70 ans; l'autre personne se situe entre 50 et 60 ans. Il s'agit de quatre femmes n'ayant pas complété leurs études secondaires. L'une d'entre elles a travaillé comme cuisinière d'établissement.

Ces personnes qui ont accepté de participer aux entrevues étaient inscrites à un cours d'éducation physique dispensé dans une école polyvalente secondaire par la commission scolaire régionale. L'école est sise à la périphérie d'une petite ville d'environ 5 000 habitants active dans l'industrie des pâtes et papiers. La fréquentation des cours suppose pour certains participants du groupe des déplacements de plusieurs kilomètres en voiture. Toutefois, la majorité des personnes interrogées se référaient spontanément à la communauté du voisinage.

L'organisation des cours relève du secteur de l'éducation populaire du Service de l'éducation des adultes et c'est à la suite d'échanges entre des animatrices et le milieu que se précise l'offre de formation. Quand un groupe suffisamment nombreux peut être constitué, on confie la charge de la formation à une personne spécialisée dans le domaine du cours.

Enfin, les personnes rencontrées dans le troisième contexte sont un peu plus jeunes que les précédentes, leur âge s'échelonnant entre 50 et 65 ans. Un homme et une femme ont une 7e année, une femme a complété ses études secondaires, un homme et une femme ont une formation de niveau universitaire. Toutes ces personnes ont été sur le marché du travail.

Au moment des entrevues, elles sont inscrites à un programme de niveau collégial. Ce programme est offert dans un établissement d'enseignement privé comportant un secteur voué au domaine gérontologique. Ces dernières années, les personnes de 50 ans et plus, désireuses de poursuivre leur formation au-delà du programme de Retraite Active, ont fortement inspiré les responsables du Centre si bien que ces derniers ont organisé en 1986 un ensemble de cours qui, tout en étant adapté aux besoins des adultes âgés, permet à ces derniers d'acquérir une formation individualisée sanctionnée par un diplôme d'études collégiales (DEC 3e âge). Ainsi, parallèlement aux cours, les personnes bénéficient d'ateliers physiques et intellectuels comme supports à l'apprentissage. Les entrevues ont été réalisées avec cinq participants d'un atelier intellectuel.

Le formateur, quant à lui, a un peu plus de 50 ans. Sa formation universitaire couvre les champs de la théologie, de la philosophie et de la psychologie. Il a oeuvré en tant qu'animateur ou formateur aux différents niveaux de l'enseignement, primaire, secondaire et collégial, avec des enfants et avec des adultes.

TROISIÈME CHAPITRE

PRÉSENTATION DES DONNÉES

Rappelons que l'analyse des données consistait à regrouper les énoncés en catégories et sous-catégories selon les thèmes émergents ou encore les similitudes de sens. Les premières catégories ont été révisées à la suite de l'analyse du deuxième groupe d'entrevues; certaines sous-catégories ont été éliminées et d'autres se sont ajoutées. Après l'analyse du troisième groupe d'entrevues, nous avons obtenu une grille d'analyse avec laquelle toutes les entrevues ont été révisées.

Les catégories rendent compte de tous les énoncés relatifs à la question posée: **La formation, qu'est-ce que ça représente pour vous?** Elles sont en rapport avec la dimension relationnelle de l'action de formation. Nous nous sommes attachées à en présenter des définitions aussi claires et aussi distinctes que possible.

Dans le présent chapitre, nous allons d'abord décrire la formation telle que se la représentent les sujets qui ont participé aux entrevues, nous référant au discours des personnes âgées, puis à celui des personnes responsables de la formation. Ensuite, nous replacerons les entrevues dans leur contexte de pratique de formation pour repérer quelques traits particuliers à chaque milieu.

Dans la dernière partie, nous dégagerons les principaux traits de la complémentarité des discours autour des deux grandes catégories de contenu, «Apprendre» et «Être avec les autres».

LA FORMATION POUR LES PERSONNES ÂGÉES

Apprendre

Pourquoi apprendre

Rapport au savoir

La catégorie sur la raison d'apprendre regroupe les énoncés portant directement sur le contenu des activités éducatives, soit son aspect informatif. Ainsi, faut-il comprendre pourquoi apprendre la littérature, la relation d'aide ou le conditionnement physique?

"Quand ça commence, j'ai beaucoup d'espoir que ça va m'apporter quelque chose (...) J'espère que je vais en retirer le maximum" (Amélie). Selon que l'origine de leur demande remonte au passé ou qu'elle coïncide avec les besoins de l'heure, on sent un réel enthousiasme chez les personnes qui s'engagent dans une activité de formation.

Retenons, en particulier, le désir de culture qu'on a longtemps porté en soi et que la vie, jusque-là, n'a pu satisfaire: "c'est le désir d'approfondir les choses qu'on n'a pas eu le temps d'apprendre" (Blanche). On s'inscrit aussi à un cours ou à un programme de formation pour compléter ou poursuivre un idéal de connaissance: parmi les personnes interrogées, certaines ont acquis par le passé une formation postsecondaire, d'autres expliquent avoir étudié plusieurs années en cours du soir pour compléter le niveau secondaire. Ayant la possibilité de disposer de leur temps, elles se dirigent donc vers ce qu'elles aiment: "c'est vraiment un plaisir que je me paie actuellement " (Karin); "on vient pour la connaissance" (Julia).

Apprendre est un bon moyen d'améliorer son mode de vie. Par exemple, les exercices appris dans un cours d'éducation physique peuvent ensuite être pratiqués chez soi avec son conjoint. Un tel programme va

être l'occasion d'aborder des notions sur le sommeil ou la nutrition et si l'on souffre d'arthrose, par exemple, l'exercice va être un bon moyen d'enrayer les risques d'ankylose.

On ne cherche plus à améliorer son revenu par l'étude mais à y gagner des moyens pour mieux se débrouiller au quotidien, savoir profiter des services offerts (Julia) et vivre au présent: la nouveauté est toujours attrayante (Edmée). En donnant accès aux nouvelles façons d'être et de penser, la formation procure aux adultes âgés les ressources qui les aideront à se maintenir actifs, intégrés et au fait des divers mouvements sociaux. "La formation pour les adultes (...), c'est se sentir au courant de toutes les choses d'aujourd'hui, les jeunes se perfectionnent dans tout, plus nous, il faut essayer d'aller au rythme des jeunes" (Flore, Julia).

Le choix des cours paraît limité pour les personnes vivant en milieu rural; on suit "tout ce qui se donne comme cours à la Polyvalente" (Georgette). En conséquence, le contenu n'est peut-être pas le critère qui prévaut lorsqu'on s'inscrit à un cours. En milieu urbain, par contre, l'éventail des cours étant plus vaste, le choix porte en priorité sur les matières de prédilection soit pour répondre à des besoins immédiats (santé, droit...), soit pour accroître ses capacités dans un champ déjà exploré. De plus, au niveau collégial, les personnes apprécient les ateliers intellectuels où elles apprennent à se comprendre afin de mieux apprendre dans leurs cours.

Effets de l'apprentissage

Au-delà de la dimension informative de l'apprentissage, les énoncés expriment également les possibilités de développement pour les personnes qui sentent leurs capacités augmenter ou réapparaître. C'est donc sur le caractère formatif de l'apprentissage que portent les descriptions suivantes.

Apprendre à l'intérieur d'un cours d'éducation physique, "ça fait du bien" (Flore), "ça nous aide" (Edmée). Certaines personnes disent à

plusieurs reprises combien ce type d'activité leur procure une détente. Il est également question de plaisir parce qu'on aime faire du sport et aussi parce qu'on rit.

Les bienfaits physiques de l'apprentissage ont une influence certaine sur le psychisme des personnes. En ce sens, apprendre est perçu comme un moyen d'éviter ou d'enrayer la maladie dans la mesure où cela permet de "voir du positif" (Flore) et d'oublier les problèmes que l'on a chez soi (Karin).

Une fois inscrite au cours, la personne se sent tenue d'y aller. Cette obligation la stimule car elle est consciente d'accomplir ainsi ce qu'elle ne ferait pas seule à la maison. Cet effet d'entraînement présente aussi l'avantage de pouvoir faire quelque chose de satisfaisant pour soi et non pour sa maison où il y a toujours de quoi faire. Quand on aime apprendre, cela devient tellement intéressant que l'on veut continuer malgré la fatigue et même, parfois, les découragements (Léa). On se voit en train de s'améliorer. Rectifier ses points de vue implique des «déblocages» psychologiques (Léa): confrontées à des idées nouvelles, les personnes s'interrogent et admettent parfois qu'elles doivent changer pour se faciliter la vie même si "c'est difficile de changer nos idées pour prendre la science du professeur" (Marcel). Un homme signale, en particulier, l'évolution féminine: "rendues à 65-70 ans, les femmes s'expriment librement, c'est beau" (Norbert); il les voit beaucoup plus dégagées des anciens préjugés.

Pour certains, il ne s'agit pas de compétitionner mais de se distraire. Cependant, apprendre à l'intérieur d'un groupe permet malgré tout de s'apprécier et de s'évaluer par rapport à ses pairs: "tu reconnais tes défaites à toi, t'es pas capable d'arriver, puis tu reconnais ce qu'un autre est capable de faire aussi" (Georgette). Cette valorisation s'opère également par rapport à soi: "quand la personne voit ce qu'elle a acquis en connaissance et en affirmation de sa personnalité" (Blanche, Julia). Il arrive même que cette prise de conscience sur soi provienne de l'ouverture aux autres (Marcel).

Enfin, les effets les plus fréquents enregistrés sont d'ordre cognitif : il a été noté que l'apprentissage stimule la mémoire et la concentration, développe la compréhension et le jugement, qu'il favorise l'approfondissement et, à l'occasion, déclenche la réminiscence. Une personne résume ainsi : apprendre, "c'est bon intellectuellement parce que, quand t'es tout seul, à un moment donné, t'es limité" (Karin). Par ailleurs, on reconnaît au travail manuel "le pouvoir de stimuler la mémoire, la concentration et l'imagination" (Georgette).

Faire échec au vieillissement

Les préoccupations concernant la santé ou la maladie ne sont pas à proprement parler une caractéristique exclusive des personnes vieillissantes. Cependant, lorsque l'on sent ses forces diminuer ou que les symptômes d'une maladie se manifestent, le conditionnement physique est considéré comme un moyen efficace d'améliorer sa santé. On fait de l'exercice "pour continuer de se sentir en forme" (Flore), "pour ne pas ankyloser" (Hermine) et, au fond, parce que "ça rajeunit un peu en même temps" (Flore, Georgette). Se sentir en forme équivaut alors à rester alerte. Il faut voir aussi dans l'intention d'aller au cours la volonté de vaincre la tentation de l'inertie (Léa, Julia).

De la même manière, la réactivation ou l'amélioration des habiletés cognitives accompagnent le cheminement éducatif de tout adulte qui entreprend un programme d'études. Mais, plus on va sentir ces mêmes habiletés décroître et plus on sera sensible aux activités susceptibles de les tenir en éveil. On va donc chercher à se garder «l'esprit en forme», on va parler de «dynamique intellectuelle» à maintenir (Blanche) par le biais des activités de formation. "Ça rajeunit de dix ans" (Norbert); "je trouve qu'on rajeunit" (Karin); "j'ai peut-être 65 ans physiquement mais dans ma tête, il n'y est pas. J'ai encore le même goût d'étudier que quand j'avais 25 ans" (Julia). Le travail intellectuel permet aussi de conserver ses facultés (Karin) et l'on acceptera de changer ses «idées préconçues» si on réalise que "c'est quelque chose qui ne prépare pas bien notre avenir" (Marcel). Car

il s'agit également de se doter de moyens efficaces en prévision de la grande vieillesse (Julia).

L'apprentissage permet donc de s'améliorer, voire même de «se dépasser», ce qui a pour effet d'inscrire les personnes dans un mouvement et aussi dans une continuité où la vie demeure ce qu'elle a toujours été, c'est-à-dire ouverte sur demain avec l'inconnu et la nouveauté qu'il connote: "continuer d'apprendre parce que cela nous donne le goût de vivre (...) On dit: qu'est ce qu'on va faire aujourd'hui? Qu'est-ce qu'on va apprendre de nouveau?" (Cécile).

Apprendre donc, pour en connaître davantage sur la vie et sur soi; apprendre pour améliorer ses capacités ou tout au moins les maintenir; apprendre enfin pour durer, pour vivre encore, "se sentir sur la ligne d'assemblage parce que si on décroche, c'est fini" (Amélie).

Quoi apprendre

Les commentaires diffèrent énormément selon le milieu où évoluent les personnes interrogées.

En milieu rural, les cours d'éducation physique et de natation sont appréciés et suivis tous les hivers par les personnes interrogées. Sont également mentionnées les activités de bricolage comme la confection de fleurs en soie, la poterie, le tricot, la couture ainsi que la danse et la relation d'aide. En fait, les personnes semblent être tributaires des choix des activités proposées dans leur voisinage; on suit "tout ce qui se donne comme cours à la Pol'valente" (Georgette). Une personne suggère que les activités de formation devraient comprendre, à chaque rencontre, un aspect physique (l'exercice) et un aspect manuel (la confection d'articles).

En milieu urbain, l'éventail des cours est plus vaste, les personnes ont la possibilité de se montrer plus sélectives dans leur choix. Étroitement relié à la demande, le contenu, avant tout, doit plaire. Cette

notion de plaisir qui accompagne tout le projet de formation amène les personnes à s'orienter vers leurs matières de prédilection. Certaines vont s'intéresser à ce qui peut accroître la santé ou le bien-être physique, comme le sport ou la diététique. D'autres personnes vont chercher les domaines dans lesquels elles ont déjà développé leurs capacités, ce qui permet à la fois d'utiliser son bagage tout en l'agrandissant.

D'une manière générale, en contexte académique les personnes viennent apprendre «de la matière». On choisit de préférence une discipline que l'on aime et pour laquelle on se sent des capacités (Julie) arts plastiques, philosophie, psychologie ou gymnastique douce. Les ateliers intellectuels sont utiles pour dénouer tout ce qui empêche d'apprendre. Par ailleurs, une personne explique avoir procédé, dans un cours, avec le professeur et tout le groupe, à une mise en commun afin de dégager des objectifs d'apprentissage selon leurs attentes (Julia) car "apprendre pour apprendre, moi je calcule que mon temps est plus important que ça et très limité" (Julia); en particulier, les cours doivent permettre de s'exprimer.

Enfin, certaines personnes interrogées ont indiqué un penchant marqué pour les activités à caractère social: "ce sont les relations humaines qui me plaisent davantage" (Amélie), "moi, j'aime beaucoup ce qui regarde le social, la communication" (Cécile).

Comment apprendre

Les personnes inscrites à un programme de niveau collégial sont celles qui fournissent le plus d'information sur la manière d'apprendre. Elles précisent la formule retenue par l'organisme (deux cours et deux ateliers groupés sur deux jours par semaine) en ce qu'elle n'est pas trop chargée, car elles ne veulent pas étudier à la manière des jeunes. Même s'il y a du travail à faire pour lequel on est prêt "à mettre tout son coeur" (Karin), on ne veut pas trop de difficulté (Julia) et surtout pas sentir de pression (Karin): "être devant nos fautes (...) moi, ça me fait un blocage" (Léa).

Parfois, les cours sont choisis en fonction des goûts mais aussi des talents, car, sinon, l'effort à fournir est trop fatigant (Julia). Si la santé compte dans l'effort de l'apprentissage, le rythme également est un facteur important en ce qu'il permet de réduire le stress et d'aborder la matière progressivement, "c'est comme si on n'avait pas le temps de s'énerver" (Léa). Ainsi, les explications et démonstrations sont plus nombreuses s'apparentant à l'approche plus concrète et manuelle avec laquelle plusieurs personnes sont plus familières (Léa, Marcel). Apprendre par le jeu, l'enquête, aller à l'Assemblée nationale ou au musée leur convient donc particulièrement. Sur ce point, il y a concordance entre les témoignages réalisés aux différents lieux de formation; la personne âgée semble s'accommoder particulièrement d'une approche concrète basée sur les études de cas et les mises en situation. Car ainsi, elle peut exercer ses capacités de réflexion et mettre à profit son expérience accumulée avec plus d'aisance car malgré tout elle est consciente "d'avoir perdu l'habitude d'apprendre dans les livres" (Amélie).

Pour la même raison, on ne peut se contenter d'écouter, il faut prendre des notes et apprendre des mots nouveaux. Il importe surtout de s'impliquer activement dans les rencontres. À l'occasion, la volonté de comprendre les questions abordées va amener la personne à puiser dans sa mémoire et à interroger le passé (Cécile).

L'interaction entre le formateur et les participants présente plusieurs avantages, elle permet d'ajuster le cours en fonction des attentes de chacun. On se consulte et on communique aussi ses connaissances. Le savoir du formateur n'étant pas de même nature, "on lui apporte une certaine expérience de notre vie et puis lui nous apporte sa science" (Marcel). Cependant, pour que les autres puissent se sentir vraiment à l'aise et apporter leurs expériences personnelles, les groupes d'apprentissage ne doivent pas être trop importants (Donatienne, Léa, Norbert, Karin).

Être avec les autres

Être avec les pairs

L'échange

Vécue dans un climat amical et ayant pour objet des questions touchant les sciences humaines, la demande de formation s'accommode particulièrement de l'échange de points de vue entre les participants. Ces derniers recherchent la discussion en ce qu'elle permet une mise en commun où l'on suppose que chacun contribue autant qu'il reçoit.

En milieu rural, les répondantes expriment leur besoin de sortir de la maison ou de bavarder avec les autres. Ainsi, dans une session d'éducation physique, "ça commence à jaser dès que le cours commence puis ça continue" (Edmée).

Tous les sujets se décrivent comme aimant la compagnie, aimant faire des rencontres. Les différences d'âge, de caractère, d'idées ou de goûts sont attrayantes; on s'entend toujours bien. "Le groupe, j'aime bien ça" (Edmée). Plutôt que de mentionner le cours, on va parler de la «réunion de groupe» comme facteur de motivation, ou de rencontres de type «Forum» comme occasions d'échanges. Au sortir des cours, la satisfaction s'exprime ainsi: "j'ai rencontré, j'ai parlé avec des gens, ça m'a stimulée" (Georgette). En milieu collégial, le temps manque un peu pour échanger avec les formateurs et les pairs (Julia) et, tout en y reconnaissant une valeur pédagogique, il ne semble pas toujours pressant de s'y complaire (Karin).

Se faire des amis

Toutes les personnes que nous avons rencontrées se définissent comme étant sociables. Interrogée sur ce qu'apporte ce côté social, l'une d'elles dira: "il m'apporte de la joie, il m'apporte du bonheur" (Cécile). Certaines mentionnent qu'il se passe toujours quelque chose de drôle, qu'il

y a toujours quelqu'un pour faire rire les autres. "dans un groupe, tu te défoules, t'as du plaisir" (Georgette).

Les «bons groupes» sont ceux où les personnes sont aussi intéressantes les unes que les autres, c'est pourquoi "il importe d'analyser les participants à la première rencontre afin de s'assurer de leurs qualités" (Donatienne, Amélie). Quand tout le monde en vient à bien se connaître, "on est sur le même pied d'égalité, on a tous nos petites façades, nos petits problèmes, les mêmes jouissances de la vie. On se fait connaître donc à connaître aussi les autres" (Marcel). Les affinités sont ressenties également à l'intérieur du processus d'apprentissage: une personne peu expansive durant les cours explique combien elle se sent concernée lorsqu'un des participants questionne le professeur: "ça vous rejoint en même temps" (Léa). Une répondante a dit ne pas tellement aimer les organisations de groupe mais reconnaît pourtant que, dans le courant de la session, des liens se créent (Karin). Fréquemment, les personnes s'expriment au nom de leur groupe de référence (nous, on) lorsqu'elles disent leurs impressions et elles utilisent souvent le terme «ami» pour désigner leurs pairs (en particulier dans la première série d'entrevues).

En milieu rural, le besoin d'amitié exprimé par toutes les personnes rejoint le besoin de sortir de chez soi et l'inscription à un programme de formation est un bon moyen d'y répondre: "on a des amis, mais c'est bon d'en avoir d'autres aussi" (Edmée).

Les pairs, facteur d'évolution

Les différences personnelles sont perçues comme un enrichissement, elles présentent un intérêt et une occasion de découvrir d'autres manières d'être et de faire. En ce sens, l'apprentissage s'effectue aussi par l'entremise des discussions ou encore, une personne plus expérimentée peut servir de relais entre le formateur et une participante en difficulté d'apprentissage (Léa).

En matière d'habiletés, les personnes se disent prêtes à se montrer mutuellement ce qu'elles savent, par exemple, dans un cours de danse ou de natation. Une personne épouse cela le "contact" (Hermine). Une autre expliquera comment les plus âgées lui apprennent la patience et la déterite à elle qui semble vouloir en faire trop: "ces gens-là me disent d'aller moins vite [...]. Il faut que tu regardes tes capacités" (Georgette). Également, quelqu'un dit: "les autres m'ont appris à me connaître un peu mieux" (Marcel). Encore faut-il que les groupes soient restreints pour permettre des interactions fructueuses. Ainsi, dans un cours sur le comportement féminin, une personne constate que les hommes participants ont maintenant une perception différente des femmes (Karin). Dans l'ensemble, les personnes disent y gagner en souplesse d'esprit et apprennent à échanger. Quant aux interrogations soulevées à propos d'un thème à l'étude, on conçoit que les réponses viennent aussi bien du responsable que du groupe parce qu'il est établi que chacun possède un bagage de connaissances spécifiques et que le savoir universel n'existe pas. Une personne dira même qu'elle apprend autant des participants que du formateur (Julia).

Prolonger la relation

Finir une activité est un soulagement à cause de la fatigue accumulée, parce qu'il reste beaucoup à faire chez soi ou parce qu'on éprouve le besoin de changer de rythme et d'occupation. C'est aussi une peine puisqu'on quitte le groupe.

Même lorsque les réserves se sont exprimées à l'endroit de la vie privée des pairs, dans le cas où l'on ne parviendrait pas à s'intégrer dans un nouveau réseau d'amis (Donatienne), les vieilles personnes expriment toujours le désir de retrouver, à l'occasion, ceux et celles qui les ont accompagnés si étroitement pendant la durée de l'activité. "On finit justement le cours au moment où il faudrait le commencer [...] parce qu'on se connaît, puis ensuite, on a du plaisir" (Cécile).

Les amitiés s'entretiennent parfois pendant et après les cours et dans ce cas, les personnes vont chercher à rester en contact. La volonté de

se revoir peut se concrétiser à travers des rencontres sociales (visites privées, sorties) ou encore en projetant une inscription collective à un autre programme de formation. Plusieurs, également, vont avoir l'occasion de se retrouver dans les associations de retraités ou dans d'autres cours la saison prochaine. Et si l'on ne se revoyait plus, il y aura toujours la possibilité de se faire de nouveaux amis aux prochains cours. Les personnes inscrites au programme de niveau collégial expriment cette séparation avec moins d'intensité: "on regrette un peu mais c'est pas plus traumatisant qu'il faut" (Karin). On envisage plutôt une nouvelle période d'adaptation: plus que les partenaires d'étude, c'est tout un rythme de vie qui cesse avec la fin d'une année d'études (Léa).

Faire échec à la solitude

Tout le monde s'accorde à reconnaître son besoin d'être avec les autres. La communication avec ses semblables distrait de la solitude: "ça agrémente la vie et puis ça nous empêche de nous replier sur nous mêmes" (Donatienne). Il importe de sortir, de «changer d'atmosphère» dans la mesure où aller au cours équivaut à voir du monde (Flore), surtout lorsqu'on vient de quitter le milieu du travail. En restant seule chez soi, la personne ne fonctionne pas: "elle n'a pas toujours la volonté de faire des exercices physiques" (Georgette) ou encore, "apprendre dans la solitude, par rapport à apprendre au contact des autres, ne présente aucun intérêt" (Cécile). Parlant de l'importance de la formation dans sa vie, un sujet dit: "j'ai besoin de ça pour fonctionner dans la vie, pour ne pas rester seulement dans ma maison, pour connaître d'autre chose" (Hermine); rejoindre le groupe du collège permet de «briser la solitude de la maison» surtout si les visites se font rares (Julia). La formation semble donc être un des moyens retenus pour connaître, au sens large du terme incluant à la fois les savoirs et les personnes, et «fonctionner» consiste à ne pas être seul.

Retrouver ses amis

"Je les connais pratiquement toutes, les personnes avec qui on suit des cours. On les connaît, ce sont des gens des alentours" (Flore). Ou

bien on se connaît de vue, ou bien on se connaît plus intimement au point de décider en groupe de s'inscrire à tel ou tel cours. Et l'on ne suivre des cours parce qu'on aime être en groupe. Ainsi, lorsqu'un réseau d'amis est constitué, la personne pourra y puiser une motivation particulière les jours où l'envie d'aller au cours sera moins forte (Marcel).

Donner du support

La recherche constante de l'autre pour apprendre comme pour se distraire, la valorisation des relations interpersonnelles comme moyen de réalisation personnelle s'accompagnent d'une grande sollicitude. Ainsi, le cours d'éducation physique est un bon moyen de se tenir en forme afin d'avoir la force d'aider autour de soi: "c'est pour donner plus, pas au-delà de mes limites mais pour être bonne" (Flore). On se trouve utile dans la mesure où l'on rend service. Il ne s'agit pas pour autant de se valoriser au détriment de l'autre, c'est le bien-être de l'autre qui est une récompense: "faut que ça se fasse discrètement pour avoir le plaisir" (Hermine). En conséquence, on cherchera, par exemple, à encourager les pairs en difficulté d'apprentissage en mettant l'accent sur l'effort et la bonne volonté plutôt que sur la performance si celle-ci est trop lointaine.

Recevoir du support

"Le groupe est une source de motivation où l'on puise l'élan nécessaire, notamment dans les moments critiques" (Flore). Par exemple, lorsque les contenus sont très nouveaux et qu'on ne les apprécie pas d'emblée, les autres sont là pour en montrer les aspects positifs, pour aider la personne à faire la part des choses (Georgette).

Quelqu'un cite le cas d'une personne dépressive et solitaire et constate qu'elle se rétablirait si elle décidait d'aller suivre des cours avec les autres. Enfin, un sujet mentionne avoir tendance à s'adresser en premier à l'un de ses pairs plutôt qu'au formateur plus jeune si elle a un besoin spécifique.

Être avec la personne responsable de la formation

La personne aimable

La personne responsable de la formation est souvent décrite comme étant sympathique et gentille, patiente et compréhensive. Elle doit savoir s'adapter à la population âgée : on ne s'adresse pas à un adolescent sur le même ton qu'à une personne de 65 ans. Quelqu'un dit qu'il faut aimer les gens âgés et avoir du doigté pour que tout le monde s'accorde (Karin). Il y a parfois vingt ans d'écart entre les membres d'un groupe. Aussi, plusieurs considèrent qu'avant la valeur des connaissances, il convient d'être un bon animateur (Karin). On apprécie sa perspicacité surtout si l'on a tendance à être réservé et on souhaite qu'elle sache s'ajuster aux besoins de chacun sans privilégier l'un plus que l'autre : "c'est toujours au groupe qu'elle parle, elle vient pour donner des cours et c'est pour tout le monde" (Léa). On appréciera qu'elle sache mettre tout le monde à l'aise et qu'elle prodigue des « mots d'encouragement ». Il est souhaité que la personne responsable de la formation tienne compte du passé, de l'expérience et de la morale des personnes âgées et ne soit pas catégorique dans ses propos (Marcel). Si l'animatrice se mettait en colère, ce serait frustrant au point de ne plus vouloir étudier (Blanche).

On apprécie que "les profs permettent aux gens de s'ouvrir : ça fait toute la différence" (Norbert). En milieu communautaire ou rural, il est souhaité que la responsable de la formation s'insère au groupe jusque dans les pauses tandis qu'en milieu collégial, on ne se sent pas au même niveau. Il est aussi vrai que le manque de temps y limite les possibilités d'échanges (Julia).

Enfin, il a été mentionné que le rapport avec l'animatrice "n'apporte rien de plus que le contact et la communication avec les membres du groupe" (Donatienne).

Prolonger la relation

Puisque la personne responsable de la formation semble être très appréciée, nous avons demandé s'il arrivait de vouloir rester en contact avec elle. Avec le choix, dit-on dans un groupe, on aimerait bien la retrouver dans un cours l'année suivante. Ailleurs, il est question des rapports projetés en dehors des activités, de visites d'ordre culturel, de soupers et de projets de voyage.

On voit que les sens ne se coupent pas toujours de façon nette et une personne explique son besoin de remettre un cadeau au formateur qu'elle a apprécié lorsque le cours s'achève. Pour elle, ce présent signifie "je t'aime et je vais m'en rappeler" et quand elle le donne, elle dit: "tu penseras à nous autres" (Georgette). Le souvenir, par l'entremise du cadeau, permettra de prolonger la relation de part et d'autre.

La personne compétente

L'âge n'est pas un critère pour évaluer le formateur. On veut sentir que la personne s'y connaît et fait bien son travail. «Très qualifiés», «excellents», préparant bien leur programme. Quelqu'un en particulier ajoute: "J'ai rencontré des gens qui étaient vraiment à la bonne place et qui aiment bien le genre de cours qu'ils donnent" (Karin).

Pour les uns, son aptitude à maîtriser les situations délicates sera l'indice de son expertise: on appréciera qu'elle conseille lorsqu'il y a un problème particulier et qu'elle réponde avec sérieux aux questions posées.

Pour les autres, elle est le professeur qui apporte la matière avec les explications et les exemples nécessaires à la compréhension. "Un professeur, c'est quelqu'un qui atteste ou qui affirme quelque chose" (Julia). Dans ces conditions, c'est le spécialiste que l'emporte et s'il y a des questions à clarifier, ce sera vers lui que l'on se tournera en priorité (Julia). "Leur méthode est bonne: quand on arrive à la maison, on essaie ça

puis on s'aperçoit que ça fonctionne" (Irène). On apprécie que cette personne sache particulièrement rejoindre le goût d'apprendre des participants et en devance les intérêts. Le savoir, valorisé de longue date et enfin accessible, est accueilli dans sa futilité avec un réel bonheur. "Je me demande si tout ce que le professeur dit ne vient pas justement toujours chercher ce que j'ai le goût de savoir" (Léa).

Par ailleurs, la responsable de la formation n'est pas perçue dans un rapport d'autorité (Georgette). Et lorsqu'on est particulièrement sensible aux relations interpersonnelles et au don de soi, le formateur est vu comme quelqu'un qui donne ce qu'il a reçu. "nous autres on n'a pas appris ça, elle nous le transmet, je trouve ça beau (...). Je suis contente de le prendre" (Georgette).

LA FORMATION POUR LA PERSONNE RESPONSABLE DE LA FORMATION

Apprendre aux personnes âgées

Pourquoi apprendre

D'après les personnes reponsables de la formation, le fait de se prendre en même temps comme sujet et comme objet d'apprentissage amène les apprenants âgés à explorer de nouveaux comportements. "On est vraiment surpris de voir jusqu'à quel point ils peuvent évoluer" (Fabienne). Chaque fois, il est question de «mieux-être» (Fabienne) et de bien-être. Les formateurs signalent que les apprenants disent se sentir mieux, souhaitent continuer d'apprendre parce qu'ils réalisent leur évolution ou leur progrès à l'intérieur du cours. Ainsi, par exemple, en cherchant avec les personnes à trouver un sens à sa vie, le responsable de la formation est sûr de les faire réagir : elles ne vont pas rester insensibles parce que c'est la grande question (Firmin).

Une animatrice dira que les personnes souhaitent continuer d'apprendre en groupe (Fabienne) tandis qu'un formateur signale que les personnes âgées, lorsqu'elles réalisent qu'elles sont partie prenante de l'apprentissage, en tirent un sentiment d'importance (Firmin). Un point est à signaler au sujet d'une entrevue avec un professeur d'éducation physique : il est bien difficile de déterminer à quel moment le sentiment de bien-être cesse d'être un préalable pour devenir la conséquence des activités (=les personnes semblent être bien dans leur peau=).

Quoi apprendre

Une formatrice dit avoir l'habitude de s'ajuster aux besoins des personnes au point que le même cours variera d'un groupe à l'autre : "je donne toujours mes cours en fonction de leurs besoins" (Fernande). Les autres personnes interrogées retiennent le =vécu= et les =problèmes qui concernent la vie de chacun= comme base de leur intervention. La philosophie et la psychologie se prêtent bien, par exemple, à la réflexion personnelle car elles permettent d'aborder les problèmes qui touchent concrètement la vie de chacun. Il a également été mentionné la nécessité d'identifier ce qui est connu avant de présenter du nouveau et il a été dit que les personnes âgées apprenaient à s'évaluer plutôt que de s'en remettre au jugement de la personne responsable du groupe.

Comment apprendre

Les personnes responsables de la formation souhaitent que les adultes âgés s'impliquent, collaborent en apportant leur talent et leur façon d'être, en particulier quand on se centre sur le vécu ou sur les besoins. Lorsque le formateur incite au réinvestissement de soi ou déclenche une =activité intérieure=, il convient de favoriser un climat de confiance et de sécurité, quitte à disposer les personnes selon un arrangement traditionnel plutôt qu'en demi-cercle afin d'éviter les regards indiscrets ou =déconcertants=. Mais alors, il est bien entendu qu'on ne vient pas =en classe=. On vient plutôt "faire un bout de chemin ensemble sur une matière bien précise" (Firmin).

Lorsqu'il s'agit d'activité physique, c'est dans un climat de détente que les personnes profiteront le plus des exercices présentés. "C'est très important, se sentir bien ensemble" (Fernande). Il ne faut surtout pas brusquer si l'on veut réussir une activité de conditionnement physique avec les personnes vieillissantes.

Être avec les personnes âgées

La personne aimable

"On a beau se définir comme on voudra, on anime toujours un groupe" (Firmin). La recherche d'un climat de confiance est mentionnée par toutes les personnes. Pour l'obtenir, elles disent influencer de façon positive en témoignant beaucoup de respect et d'écoute (Fabienne), en évitant d'interpeller les apprenants de manière trop directe (Firmin) ou en faisant une place aux échanges entre pairs (Fernande). Progressivement, les personnes en viennent à s'apprivoiser mutuellement, à se sentir à l'aise, à s'ouvrir à la démarche proposée sans craindre pour elle-mêmes. Les formateurs disent être proches des personnes (Fabienne) au point qu'il s'est établi une complicité entre tous: "je les comprends bien, j'essaie de comprendre, je les suis" (Fabienne). Ce faisant, chacun se sent relié à l'autre et il va arriver des moments où l'intensité de ce contact sera très profond: "on dirait parfois, dans le cours, qu'on est dans un temple. Et je vais arrêter de parler, c'est le grand silence" (Firmin).

Cette qualité des relations est donc très souhaitée par les responsables de la formation et l'un d'entre eux l'explique ainsi: cette complicité "sert une union qui fait toute votre réflexion, toute votre intervention scolaire" (Firmin).

La personne compétente

Du côté des procédures, le souci de transmettre clairement l'information est mentionné pour la présentation de l'activité aussi bien que pour son déroulement: "Je suis très structurée, je leur annonce

l'objectif poursuivi, le déroulement de l'activité, je les situe" (Fabienne). Il y a cependant une différence entre le discours des personnes qui font de l'animation et les propos tenus par celles qui font de la formation. Pour ces dernières, la compétence est aussi une question de connaissance : il faut s'y connaître pour pouvoir apporter quelque chose aux autres (Firmin). Ce faisant, on se considère comme un outil, un moyen par lequel les apprenants peuvent accéder aux savoirs. Se présenter comme une figure de compétence n'empêche pas que l'on se questionne pour soi-même en même temps, car la classe est un lieu d'apprentissage pour tous (Firmin). En conséquence, seules les interactions en rapport avec le processus d'apprentissage auront leur place durant l'activité, quitte à encourager les échanges amicaux avant et après les cours.

Du côté des personnes âgées, le responsable de la formation cherche à identifier les différents niveaux des participants afin de s'ajuster à chacun : prendre en charge les différentes expériences afin de permettre à chaque personne de se sentir à l'aise. Ainsi, le formateur se donne les moyens de recevoir toute demande "implicite ou explicite" (Firmin), en autant que l'on s'en tienne aux thèmes traités.

Lengagement

Toutes les personnes interrogées disent aimer les gens âgés et gagner pour elles-mêmes davantage qu'elles ne donnent. La personne spécialisée dans les activités physiques précise qu'elle s'engage à fond durant les sessions mais que sa profession n'est pas primordiale et que sa vie familiale l'emporterait, par exemple, s'il se présentait un conflit entre ses différentes responsabilités.

Les autres personnes, spécialisées dans les sciences humaines et sociales, s'intéressent dans le processus d'apprentissage. Adulte parmi les adultes, "on peut vivre cette commune recherche" (Firmin) où chacun est utile à l'autre. "C'est ce qu'on cherche tous, être capable d'apporter un petit peu" (Firmin). L'une dit se préparer à la retraite tout en y préparant les participants, l'autre cherche un sens à sa vie tout en questionnant les

gens âgés à ce sujet. Dans les deux cas, on assiste au même renversement des rôles: "j'ai plus besoin d'apprendre que de leur apprendre" (Fabienne), "ils sont en train de m'enseigner ce que je voulais leur enseigner" (Firmin). Si bien qu'en cherchant à donner, la personne reçoit, à apprendre aux autres, elle apprend elle-même: "je les anime et ils m'animent, je suis animateur mais je deviens l'animé" (Firmin).

Dès lors, le terme pour définir la nature de son intervention peut poser problème: est-on professeur, animateur, personne-ressource ou ? Et l'entière liberté que l'on souhaite pour les participants trouve sa contrepartie dans les restrictions que l'on s'impose: "je me respecte là-dessus pour ne pas les brimer (...), qu'ils soient dépendants, c'est ce que j'évite" (Fabienne). Se sentant investi d'une certaine «autorité morale» ou ne reconnaissant pas le droit de censurer les gens âgés, le responsable de la formation insiste sur le fait que chacun a besoin de l'autre pour évoluer, y compris lui-même: "lui aussi il apprend, lui aussi a besoin de l'autre, puis il a besoin de ce monde-là parce qu'ils font partie de sa vie. S'ils n'étaient pas là, où je serais? Comment j'évoluerais?" (Firmin).

La personne âgée face à la personne responsable de la formation

Il a été dit que les personnes âgées ne s'attachent pas sans raison. Si elles sentent que le formateur n'est là que pour gagner sa vie ou passer le temps, il va être rejeté par le groupe car elles veulent sentir "cette complicité dans les grandes questions de la vie" (Firmin). Par conséquent, les adultes âgés décident de s'impliquer et de suivre le cours jusqu'au bout dans la mesure où ils ont accepté le formateur ou parce que la confiance s'est installée entre tous.

Les premiers cours sont déterminants: on analyse, on s'interroge sur les avantages et inconvénients éventuels, sur la personne même du formateur. Certains groupes peuvent rester sur la réserve jusqu'au bout et les vieilles conceptions du professeur omniscient et tout-puissant sont parfois cause d'insécurité malgré les efforts de ce dernier pour s'impliquer dans une démarche commune. Ainsi, bien que la personne responsable de la

formation soit désignée d'avance. Cette dernière se sent à nouveau choisie ou rejetée par les apprenants âgés. Et ce choix se trouve confirmé lorsqu'ils expriment leur satisfaction en fin de programme : "vous m'avez aidé(e)" (Firmin)

La personne âgée, facteur d'évolution

Grâce au contact étroit qu'elle a su instaurer entre les personnes, une animatrice dit avoir ainsi accès aux expériences et aux découvertes des personnes âgées. Elle les perçoit comme des ressources importantes à la fois pour améliorer sa pratique et pour comprendre son vieillissement. L'âge des participants est perçu comme un avantage car, entre adultes, on peut vivre une "commune recherche". Sans renier l'apport théorique, les savoirs d'expérience sont considérés comme un complément essentiel à la compréhension de la vie : "ils m'ont apporté ce qui était essentiel, ils m'ont dit comment il fallait vivre" (Firmin). Ce faisant, les réactions, les prises de conscience, la démarche que font les gens âgés dans cette "aventure de la vie", aux yeux du formateur, sont révélateurs de sens et lui font dire : "je deviens l'élève de mes élèves" (Firmin)

Effets de la formation avec les personnes âgées

S'incluant dans le processus d'apprentissage, les personnes responsables de la formation notent, au bout du compte, qu'elles évoluent et apprennent au même titre que les participants. En se confrontant à la réalité des personnes âgées, l'une d'elles apprend à vieillir et se prépare à la retraite. On est à la fois touché et stimulé de voir les personnes âgées s'interroger. Lorsqu'elle parle de "prise de conscience présente et future" (Fabienne), c'est de son propre vieillissement qu'il s'agit : "j'arrive avec la préparation à la retraite puis je me sens bien là-dedans. Je trouve des réponses non pas prématurées mais qui vraiment me "questionnent" (Fabienne)

On est à la fois touché et stimulé de voir les personnes âgées s'interroger. De là cette complicité propice au questionnement et consécutive aux interrogations communes. Lorsque les apprenants âgés disent avoir appris grâce au formateur, lorsqu'elles montrent combien elles ont apprécié son aide ou ses explications, ce dernier peut mesurer l'importance de son rôle, l'impact possible de ses réponses. Valorisation, sans doute, mais aussi sens des responsabilités sont contenus dans cette affirmation : "pour eux-autres, je suis bien important" (Firmin). Ce commentaire, par contre, ne peut convenir lorsque la personne responsable définit son intervention comme une animation puisqu'il s'agit, au contraire, de déléguer le maximum de responsabilités aux participants (y compris celle de trouver des réponses) pour faire en sorte "qu'ils ne soient pas dépendants" (Fabienne).

Prolonger la relation

L'un des formateurs avoue être content de voir arriver la fin de la session : s'étant donné à fond durant les cours, cette personne sent le besoin de se reposer, de refaire le plein d'énergie. Elle explique également que les personnes vieillissantes l'invitent à l'occasion : "j'aimerais ça, je me ferais un plaisir d'y aller" (Fernande) ; mais elle refuse à chaque fois car, sinon, elle n'en finirait plus.

Les autres formateurs disent avoir appris, avec le temps, soit à vivre intensément le moment présent, soit à quitter et à ce qu'on les quitte. Mais parallèlement, ces mêmes personnes semblent exprimer un désir de continuité à travers les explications qu'elles fournissent. Ainsi, chez l'une d'elles, la volonté de se préparer à bien finir, que l'on commence à envisager dès la moitié du programme à travers les thèmes à l'étude, s'accompagne du souci de renforcer les liens d'amitié (dîner au restaurant, inscription collective à un autre cours) à travers les thèmes abordés ensemble. Si bien que le discours de la personne responsable témoigne de cette contradiction à vouloir bien finir sans se quitter tout à fait : "déjà, sans couper les ponts, on «renforcit» les liens jusqu'à un certain point mais on se prépare des ouvertures sur autre chose" (Fabienne).

Étant donné l'âge des participants, les liens peuvent être rompus par la maladie ou le décès. Cela étant, il reste malgré tout une trace plus profonde: "autant ces gens-là en gardent le souvenir, nous autres aussi on ne l'oublie pas. ça, c'est ineffaçable" (Firmin). Après avoir tant travaillé à créer un climat de complicité propice aux attachements, ce n'est pas sans hésitation que l'on exprime, la fin venue, "un peu d'émotion puis une espèce de, n'exagérons rien, mais un 'petit déchirement' (Firmin). Il ne faut exagérer l'émotion causée par la rupture même s'il était question d'une «grande amitié»: "on a appris pendant toute une session à préparer une relation profonde et, au moment où on pourrait justement s'en servir pour aller plus loin, on s'en va" (Firmin).

RECONTEXTUALISATION DES DONNÉES ET COMMENTAIRES

Les entrevues ayant été réalisées dans trois milieux différents il nous est apparu pertinent de présenter, pour chaque série d'entrevues, quelques commentaires issus des caractères particuliers de chaque groupe. Notre intention, ici, est d'accentuer tout signe relatif aux objectifs de la présente recherche afin de préparer de possibles rapprochements, lors de la partie interprétative, avec les éléments théoriques dégagés de la recension des écrits.

Suite à la présentation des points saillants de chaque série d'entrevues, nous allons brièvement examiner les deux catégories de contenu: apprendre et être avec les autres. Les commentaires proviennent du contenu manifeste des énoncés. Ils visent à dégager les grands traits de la complémentarité et de la réciprocité de la relation dans le champ pédagogique.

La première série d'entrevues

Les personnes âgées

Au cours de l'activité de formation, plusieurs thèmes sont présentés sous l'angle de la relation avec les autres. Ainsi, se connaître soi-même ou étudier le processus de satisfaction des besoins humains s'ouvrent sur la nécessité de vivre en groupe. Le chapitre traitant de la résolution de problèmes donne lieu aux questions suivantes: "Qu'est-ce qu'on pourrait faire après?" "Existe-t-il un autre programme qu'on pourrait suivre?" Les participantes se trouvent donc engagées dans un processus où l'attention est fréquemment portée sur la dimension sociale de l'existence.

La participation active des personnes âgées est également constante. Chaque point abordé durant l'activité est toujours examiné à la lumière des expériences individuelles. Ce type de démarche donne lieu à des récits de vie favorisant ainsi l'instauration d'une certaine intimité et même d'une relative complicité entre les membres du groupe. Le choix de l'apprentissage réflexif, joint à une démarche de croissance personnelle, en valorisant les acquis d'expérience et le rôle du groupe, l'emporte sur les contenus théoriques et la vérification de leur acquisition par les participants, via l'évaluation objective des apprentissages.

La personne responsable de la formation

L'apport théorique est secondaire, l'évaluation formelle inexistante. Il reste l'inscription des présences, l'animation des activités et le contrôle du climat. En s'incluant dans le processus d'apprentissage, l'animatrice réduit encore la distance; elle se perçoit comme partie prenante du groupe.

Dans un contexte où les personnes âgées sont si valorisées, où toutes les conditions semblent réunies pour favoriser le rapprochement entre les participants et la personne responsable de la formation et où

cette dernière, somme toute, ne se distingue que faiblement des participants ("J'ai pas l'impression, pour elles, d'être tellement jeune"), on peut croire que les personnes âgées, pour ce cas-ci du moins, réussiront à se détacher de la personne en charge du groupe ("qu'ils ne soient pas dépendants, c'est ce que j'évite" (sic)).

Mais, de la même manière que les pairs, entre eux, désirent se revoir une fois le programme achevé, la personne responsable de l'activité, parce qu'elle s'est également associée et perçue comme membre à part entière du groupe, va chercher elle aussi à «renforcer les liens» en proposant dîner, rencontre et même voyage à ses partenaires. Ainsi, ce ne sont pas tant les personnes âgées qui cherchent à s'attacher à l'animatrice (elles semblent lui préférer leurs pairs) que cette dernière, à elles.

Il se dégage que le rapprochement entre animatrice et participants paraît facilité du fait que la formatrice annule la distance entre le rôle du formateur et celui de personne en formation en se définissant comme vieillissante au même titre que les personnes du groupe.

La deuxième série d'entrevues

Les personnes âgées

Pour l'ensemble de ces personnes âgées du groupe, il semble que s'inscrire à une activité de formation signifie principalement sortir de chez soi et se retrouver entre amis. "Il faut sortir un peu, voir les gens, voir ce qui se passe un peu à l'extérieur de la maison" (Flore).

On s'inscrit en quelque sorte à tout ce qui se passe: tricot, fleurs de soie, relation d'aide, danse, éducation physique, l'apprentissage étant considéré comme une occasion privilégiée pour agir de concert avec les pairs. Du reste, une personne mentionne que le bavardage commence en même temps que débute le cours d'éducation physique.

Dans ces conditions, les attentes vis-à-vis des pairs sont très variées. Au-delà du plaisir d'échanger, de se faire des nouveaux amis ou de faire échec à la solitude, on voit chez les pairs un moyen de stimulation: en se mesurant à l'autre, on s'entraîne à s'améliorer. "Tu reconnais tes défaites à toi: t'es pas capable d'arriver puis un autre est capable. Puis tu reconnais ce que tu es capable de faire aussi" (Georgette). On est prêt à encourager, à aider ceux qui ont des difficultés. Chacun sait qu'il peut compter sur le support des pairs, qu'ils sauront guider ou conseiller si nécessaire. "À la natation, si j'en sais un peu plus, je peux en montrer à d'autres. C'est ça le contact, on se montre quelque chose, on apprend des autres puis on peut leur en montrer aussi" (Hermine).

Dans cet esprit de communauté, il semble que la définition de soi passe par le rapport à l'autre et que la raison d'être soit reliée au sens de son utilité. "Me tenir en forme, c'est pas seulement pour moi, c'est pour les autres (...), c'est pour donner plus" (Flore). La nécessité de se relier à ses pairs se retrouve chez toutes les personnes interrogées. C'est chaque fois l'occasion d'une détente et d'un plaisir, que l'on retrouve d'anciennes connaissances ou de nouveaux visages.

Dans ces conditions, les attentes face au responsable de formation sont moins marquées. "J'exigerai pas qu'on me montre la perfection" (Hermine). Qu'elle soit patiente et compréhensive, qu'elle sache transmettre ce qu'elle sait. Mais on n'élabore pas davantage sur la question.

Par contre, même si le plaisir de se retrouver entre amis est grand, le souci de se maintenir en bonne santé, d'améliorer sa condition physique est à retenir en ce qu'il ajoute au sentiment de bien-être. Toutes les personnes interrogées sont unanimes sur ce point. Toutefois, ce confort physique est d'autant plus grand qu'il est vécu au sein du groupe. Plusieurs mentionnent, en effet, ne pas retirer autant lorsqu'elles font leurs exercices à la maison: "En groupe, on se motive bien plus, on aime ça, on a du plaisir" (Flore).

La personne responsable de la formation

La personne responsable de la formation se caractérise, cette fois, par son aptitude à s'ajuster aux caractéristiques et aux besoins spécifiques des adultes âgés : son programme est suffisamment souple pour lui permettre d'intégrer les demandes particulières et, de plus, elle se montre attentive et respectueuse du rythme d'apprentissage de ces personnes.

Elle privilégie, comme moyen d'intervention, la qualité de l'atmosphère, autant pour elle-même que pour les personnes vieillissantes : sans ce climat de détente, elle ne peut donner sa mesure et les apprenants vont rester sur la réserve. Ainsi utilise-t-elle la relation éducative pour mieux comprendre.

Sa grande disponibilité pour tout ce que représentent les apprenants âgés ainsi que le soin particulier qu'elle accorde à l'ambiance entourant l'apprentissage ne l'empêcheront pas d'accueillir la fin des programmes avec soulagement. De donner à «100%», comme elle dit, comporte sa contrepartie : le détachement nécessaire pour récupérer. Pour la même raison, elle ne cherchera pas à développer des liens amicaux en dehors des cours. Enfin, elle avouera qu'elle cesserait ses activités professionnelles sans regret si des impératifs familiaux se présentaient.

Le troisième série d'entrevues

Les personnes âgées

S'inscrire à un programme d'études collégiales implique, au point de départ, que la volonté d'apprendre est intense.

Apprendre, en soi, est un but pour la plupart des personnes rencontrées : elles disent valoriser l'étude de longue durée. Elles aiment apprendre et ont à cœur de compléter entièrement des études pour

atteindre un certain niveau de connaissance ou parce que cela est toujours plus enrichissant que de rester chez soi à regarder la télévision.

Le savoir est recherché aussi pour soi; en apprenant, les personnes se découvrent. La nouveauté de contenus les amène souvent à interroger leurs croyances et leur caractère. Souvent aussi, elles vont en être transformées. L'apprentissage leur permet en outre d'améliorer leur vie au présent et même d'envisager une vieillesse plus satisfaisante. Cette série d'entrevues montre clairement les effets psychologiques de l'apprentissage : apprendre, c'est pouvoir évoluer à nouveau, se voir progresser, produire, dénouer d'anciennes craintes à travers la découverte des différents champs du savoir. Les personnes se trouvent prises ainsi dans un enchaînement où les effets motivent à continuer malgré les efforts à fournir et la santé précaire.

Les commentaires sur la manière d'apprendre sont, par conséquent, beaucoup plus élaborés que dans les autres séries d'entrevues. Les personnes mettent en particulier l'accent sur la place que les formateurs leur font : donner son opinion, participer à l'élaboration de contenus, considérer les savoirs d'expérience... On tient beaucoup également à marquer le caractère distinct de l'éducation au troisième âge : c'est une question d'approche et de rythme pour doser au mieux l'apprentissage.

Le rapport aux autres, malgré l'importance qu'on y accorde, semble moins émotif que dans les entrevues antérieures. Certes, les personnes apprécient et recherchent l'échange avec les pairs. Mais c'est toujours en rapport avec l'apprentissage que la relation est abordée. Par l'autre, on apprend à se connaître, on échange et compare des expériences diverses, on se prolonge aussi dans ses questions et difficultés : ce qu'exprime l'un pourrait l'être par un autre, plus réservé, mais néanmoins désireux de savoir ou tout aussi inquiet sur ses capacités. En ce sens, les personnes se sentent en affinité et contribuent à se faire évoluer mutuellement.

Cependant, le formateur demeure la figure officielle, celle qui affirme et confirme le savoir; celle aussi qui sanctionne aux yeux de tous le progrès et le succès. Une certaine autonomie se dégage de l'ensemble des entrevues en ce que les sujets n'expriment pas d'attachement intense et, par conséquent, de peines marquées quand vient la fin du cours ou d'une session. De toute manière, apprendre étant devenu un mode de vie, les personnes savent qu'elles vont se retrouver ou retrouver d'autres participants à la prochaine étape. Apprendre et être avec les autres sont importants en même temps et importants *pour* soi dans la mesure où l'on y trouve la possibilité de faire échec au vieillissement, c'est-à-dire la possibilité de continuer à vivre avec les satisfactions, les contraintes et les efforts que cela sous-tend; c'est pourquoi toutes les personnes disent se sentir rajeunir.

La personne responsable de la formation

En posant des questions centrales comme "Quel sens a mon existence? Pourquoi j'ai vécu? Qu'est-ce que ça vaut tout ce que j'ai fait?", le formateur questionne les participants autant qu'il se questionne. Cette invitation au bilan existentiel crée ce qu'il appelle une «grande complicité» entre tous, qu'à d'autres moments il nommera une «grande amitié». Car le lien se développe progressivement. Dans le même sens, il est également question du sentiment d'appartenance par rapport au centre de formation aussi bien qu'aux participants sans lesquels on perd sa raison d'être. Ses commentaires portent également sur les liens amicaux tissés entre les participants; il semble les développer davantage que les personnes âgées interrogées.

Avec le temps, il a appris à quitter et à ce qu'on le quitte mais la «relation profonde» va demeurer. Cette personne avoue avec une certaine pudeur être touchée par la séparation, qu'il s'agisse de la fin d'une session, d'une maladie ou d'un décès. Et, tout en sachant qu'il y aura d'autres cours, d'autres participants et d'autres «relations profondes» dont il tire une certaine consolation, il reste sensible au bout de chemin

parcouru ensemble et où chacun a déposé un peu de sa vie dans celle de l'autre. "ça, c'est ineffaçable", dit-il.

Chacun apporte ses savoirs et le formateur avoue en apprendre davantage avec les adultes qu'il n'en a appris durant toutes ses années d'études car ces personnes lui apprennent à vivre. Sans renier son rôle de professeur ("je me définis encore comme un professeur") et ses conséquences ("c'est sérieux, ça"), il mise également sur la qualité du climat d'apprentissage ("la complicité") pour inviter à la réflexion. Et il s'inclut totalement dans le processus. En conséquence, les termes pour qualifier son type d'intervention sont embarrassants: Est-il uniquement professeur? Serait-il plutôt une personne-ressource? Ou simplement «la personne qu'ils connaissent»? Car un autre pourrait aussi bien présenter le cours à sa place. Seule demeure donc, au-delà des fonctions propres à chacun, la «commune recherche où chacun est utile à l'autre».

Les entrevues dans leur contexte

Le premier milieu nous montre des personnes centrées sur des questions relatives au vieillissement. La formule pédagogique met de l'avant la valorisation des acquis d'expérience et l'autonomie des étudiantes âgées. La personne responsable de la formation s'inclut dans le processus de croissance personnelle proposé aux participants et investit tellement sa place dans le groupe que le projet d'autonomie individuelle semble mis en question.

Cette situation ne se produit pas dans le deuxième milieu de la recherche. Cette fois, la dynamique affective dominante concerne les pairs. Certaines sous-catégories de la catégorie «être avec les autres» sont apparues lors de ces entretiens. Les attentes sont nombreuses et variées, plus vives qu'envers la personne responsable du groupe, davantage identifiée dans son rôle de spécialiste. Cette dernière se décrit sous l'angle de la disponibilité et de la compréhension; le cours terminé, elle est heureuse de pouvoir se reposer.

La dernière série d'entrevues porte la marque du milieu où elles ont été réalisées. Recevant une formation de niveau collégial, les étudiants âgés sont portés à développer particulièrement la signification et les effets reliés à l'acquisition des connaissances. Les pairs et les formateurs contribuent et régularisent, en quelque sorte, une entreprise prioritairement individuelle. Le formateur, comme celui de la première série d'entrevues, s'intègre dans le processus d'apprentissage en poursuivant pour lui-même les questions présentées au groupe. Lui aussi reconnaît tirer profit des interactions suscitées.

Ceci nous amène à examiner les aspects complémentaires des rôles tenus par les parties prenantes de l'action éducative. Les valeurs constructives de la réciprocité dans le champ de l'éducation des adultes (Postic, 1979) semblent revêtir ici une dimension particulière. Voyons, pour ce faire, les principaux points de comparaison des deux grandes catégories de contenu.

COMPLÉMENTARITÉ DES DISCOURS

Les catégories dégagées au fil des entrevues révèlent en premier lieu la complémentarité des discours. Face à la demande fortement investie des personnes âgées (idéal d'adolescence, régénérescence physique et intellectuelle, support, reconnaissance...), les agents de la formation répondent de leur mieux par l'écoute, la prise en compte des besoins et attentes de leurs étudiants, la part faite aux savoirs d'expérience et la volonté d'ancrer leur intervention dans la réalité immédiate des personnes impliquées.

Les données classées à l'intérieur des deux catégories «apprendre» et «être avec les autres» s'emboîtent également dans la mesure où les propos des uns et des autres sont convergents. Voyons, en particulier, les constats relatifs aux effets de l'apprentissage dans la catégorie

«apprendre». Si les buts soient moins élaborés du côté des responsables de la formation, l'essentiel concerne l'enthousiasme et les progrès accomplis par les étudiants âgés, leur implication active, la valeur attachée aux constats d'évolution et de mieux-être. La sous-catégorie «comment apprendre», quant à elle, reprend de part et d'autre la nécessité d'établir un climat d'entente et de confiance où les étudiants pourront évoluer à leur rythme et sans trop de pression. On s'entend pour privilégier une approche concrète répondant aux attentes des participants. Chacun y est invité à contribuer à l'élaboration du savoir par l'échange de connaissances et d'expériences.

Les catégories relatives à la dimension relationnelle, tout en recoupant les grands traits de la relation éducative en milieu adulte, se rejoignent aussi sur plus d'un point. Ainsi, le profil de la personne responsable de la formation se dégage comme suit: habile à se faire adopter par les participants, experte dans l'art d'animer un groupe tout en tenant compte des niveaux individuels et compétente dans sa spécialité.

Du côté des intervenants, on accorde une grande importance à l'engagement, chacun investit fortement sa profession, y voyant une occasion d'exploration personnelle. Ces personnes se sentent ainsi pairs parmi les pairs, chacun participant à la quête des significations ou à la recherche de bien-être. Cette forte implication des personnes responsables de la formation rejoint l'engagement profond des étudiants âgés. De là cette complicité latente dans laquelle chaque personne, quel que soit son statut, se livre au groupe pour y contribuer et en bénéficier à la fois.

La connivence qui semble s'établir entre la personne en charge de la formation et les participants âgés n'est pas sans soulever quelques questions. Les trois intervenants aboutissent au même constat d'enrichissement et de croissance personnelle. L'intervenante rencontrée lors de la seconde série d'entrevues s'étend moins sur la question que ses collègues et pourtant elle dit "donner quelque chose et recevoir beaucoup". On reconnaît par ailleurs avoir plus besoin d'apprendre que d'enseigner aux personnes âgées ou encore, d'animateur, on devient animé.

Le contenu des cours joue un rôle non négligeable dans cette dynamique. Deux des trois personnes rencontrées présentent des contenus appartenant aux domaines de la psychologie et de la philosophie. En conséquence, le propos concerne tout le monde. En élargissant les questions, il devient légitime des deux côtés de chercher à apprendre pour vivre, d'être et de se sentir utile pour donner un sens à sa vie.

La personne responsable de la formation se place en situation d'apprenante parmi le groupe des étudiants âgés. On peut se demander comment cette position est conciliable avec l'ensemble des rôles que lui confère son statut de professeur ou d'animateur. Détentrice des savoirs recherchés ou des techniques propres à les faire émerger des participants, cette personne n'accomplit pas le même travail que le groupe: elle fait apprendre, elle a pour mission d'enclencher un processus d'apprentissage. Les personnes âgées ne s'attendent pas à cette position d'apprenant de la part de la personne en charge et, du reste, à aucun moment de leurs commentaires il n'est fait allusion à cet aspect de leur comportement. N'auraient-elles pas perçu l'étudiant dans leurs professeurs?

Un autre point sur lequel il y a lieu de se questionner concerne la fin des activités de formation. Les deux intervenants les plus impliqués affectivement reconnaissent avoir appris à quitter le groupe tout en commentant, ailleurs, le pincement au coeur ou le désir de retrouver certaines personnes du groupe. Reste le souvenir, cette présence intériorisée et prolongée des êtres chers et des moments privilégiés. Les personnes âgées nous semblent plus habiles à négocier cette finale qu'elles considèrent davantage comme un moment, une étape dans le continuum de leurs occupations ou de leur projet de vie. Parfois, l'activité n'est pas terminée qu'elles en ont déjà planifié une autre. De plus, la formation ne représente pas forcément le point central de leurs occupations.

QUATRIÈME CHAPITRE

INTERPRETATION DES RÉSULTATS

Les entretiens individuels non directifs réalisés avec les personnes concernées par l'action de la formation nous ont permis d'identifier des unités de sens relatives à la quête de savoir et aux aspects affectifs qui lui sont inhérents. Après avoir défini les catégories obtenues, décrit les points saillants et comparé les énoncés entre eux, il nous reste à interpréter la signification que la quête de connaissance revêt chez les personnes vieillissantes. Nous verrons également comment certains processus inconscients sont à l'oeuvre dans la dimension relationnelle tant du côté des étudiants âgés que de celui des responsables de la formation. Pour ce faire, nous retournerons aux pistes théoriques identifiées dans les écrits pour y trouver quelque appui. Au terme de cette partie réservée à l'interprétation des données, nous situerons l'ensemble de cette recherche dans la perspective d'études ultérieures en proposant quelques pistes de questionnement susceptibles d'éclairer davantage les aspects affectifs de l'activité de formation des personnes âgées.

Apprendre pour les personnes âgées

La question qui était posée aux personnes âgées au début de l'entrevue -**La formation, qu'est-ce que ça représente pour vous?**- nous a permis d'inventorier leurs différents commentaires et points de vue autour de deux sous-catégories: «pourquoi apprendre» et «comment apprendre». Il est apparu que les raisons invoquées pour le retour aux études concernaient les bienfaits tant au niveau physique, affectif, cognitif que social («effets de l'apprentissage»). Toutes ces satisfactions procurent aux personnes le sentiment de rajeunir en ce qu'elles retrouvent la force de continuer à évoluer et à contrer ainsi la tendance à l'inertie («échec au vieillissement»).

Le réel contentement à l'endroit des activités de formation ainsi que la variété des constats les concernant nous ont semblé rejoindre

quelques traits soulevés par la recension des écrits. Meissner, par exemple, a montré que le problème de base des adultes âgés est la perte narcissique et que l'équilibre interne de ces personnes repose sur la capacité de restitution de plus en plus sollicitée à mesure que s'ajoutent les pertes, les abandons, les détériorations de toute nature. Tous les témoignages démontrent combien la formation sert ce travail de restitution.

Transposant les énoncés de Lazarus à propos de la relation thérapeutique, on pourrait se demander si parfois les étudiants âgés ne seraient pas enclins à investir la personne du formateur comme un objet du moi. Toutes les personnes âgées interrogées s'accordent pour exprimer leur grande satisfaction à l'endroit de ces intervenants. Doit-on simplement y voir un coup de chapeau bienveillant, au passage, ou bien ce profil flatteur est-il l'indice d'un besoin d'idéalisation? En les dotant ainsi des plus grandes qualités, les personnes vieillissantes donnent l'impression de s'en remettre aux compétences et habiletés des formateurs pour retrouver une valeur personnelle chancelante. Apparemment, cette situation transférentielle conduit au rétablissement narcissique. Mais n'est-ce pas aussi l'attitude typique de tout élève à l'égard du maître? Dans le cas des adultes âgés, la demande faite au formateur s'alourdit d'un poids supplémentaire puisque se trouve réactivée la demande première de nourriture et de dépendance. Il faudrait alors pouvoir déterminer si cet attachement transférentiel marque une étape de la relation éducative ou bien si elle est constante et, dans ces conditions, quelle peut en être la cause.

Nous gardant de conclure trop vite au succès de l'entreprise, retenons pour l'instant l'action bénéfique de la formation sur les détériorations dues au vieillissement ainsi que la haute estime dans laquelle les responsables de la formation sont tenus. Il nous faut considérer maintenant la position adoptée par ces derniers afin de mieux saisir les différents aspects des enjeux relationnels aux prises dans le champ de la formation.

Être avec les autres pour les personnes âgées

Un second trait issu de la catégorisation et de l'analyse des données est l'intérêt des personnes vieillissantes pour leurs pairs. Le parcours rapide des sous-catégories du bloc «être avec les autres» indique déjà la nécessité d'une approche nuancée.

La recension des écrits laissait entrevoir un surinvestissement de la relation éducative, sur le modèle de la relation thérapeutique, en raison de la «déstabilisation» narcissique. Et nous avons vu que c'était le formateur qui avait surtout tendance à amplifier ce trait. Par contre, les catégories révèlent une réelle demande à l'endroit des pairs. Les intervenants reconnaissent leurs lacunes face au groupe en avouant ne pas avoir réponse à tout et disent s'interroger également. Un des aspects positifs de cette attitude réside dans le fait que la personne âgée se tourne alors vers ses compagnons, leur adressant du même coup sa demande de nourriture et de réparation. Cet aspect concerne particulièrement la sous-catégorie «les pairs, facteur d'évolution». Les différences personnelles sont perçues comme autant de ressources et de modèles possibles dans la mesure où toutes les personnes impliquées dans une même activité n'ont pas forcément surmonté les épreuves de la vie de la même façon. L'éclatement de la relation transférentielle (nommé aussi transfert latéral) favorise ainsi l'élargissement des points de vue, débouchant sur l'ouverture et l'acceptation, la tolérance pour les autres comme pour soi. De fait, chacun est prêt, à l'occasion, à donner du support comme à l'accepter sans craindre pour sa valeur personnelle. Chaque personne s'inscrit dans un réseau social, s'y reconstruit divers rôles, donnant et recevant présence et chaleur (cf. «se faire des amis», «retrouver ses amis», «faire échec à la solitude»).

Par-dessus tout, on valorise l'échange sous toutes ses formes. Ces personnes, appartenant souvent à la même génération, sinon ayant traversé les mêmes bouleversements sociaux ou les mêmes étapes de vie, se découvrent un tissu d'affinités et développent un discours commun. Plusieurs parmi les personnes rencontrées abordaient les mêmes questions

ou les présentaient sous le même angle. On ne peut s'empêcher, sur ce point, de rappeler l'esprit de clan et le fort besoin d'appartenance vécu à l'adolescence, et autre âge où le renforcement de l'identité passe par la relation au groupe. L'approche d'ouverture, le climat d'entente mis de l'avant par la personne en charge du groupe s'ajoutent à ces circonstances pour favoriser un effet d'entraînement.

Ainsi, chacun par la vertu de ces liens privilégiés se voit-il confirmé par sa présence dans le groupe et également dans son identité. Être équivaut, de fait, à exister aux yeux des autres autant qu'à se voir dans leurs yeux.

Cet aspect de la relation éducative confirme à la fois les limites du formateur et l'immense besoin des personnes vieillissantes. Ce n'est pas seulement un complément d'être qu'elles recherchent. Être avec les pairs et la personne responsable de la formation permet de combler une demande d'existence et répond donc autant que le besoin d'apprendre à l'angoisse de la perte narcissique. Sur ce point, nous rejoignons les constats présentés à la rubrique «vieillissement et narcissisme» de la première partie où il est noté que "le moi ne peut être défini et maintenu que dans sa relation aux autres autant que dans sa distinction des autres". Ainsi les pairs sont-ils amenés à contribuer à l'entreprise de remise en forme et au réinvestissement de chacun.

Il reste à considérer le contexte dans lequel se déroulent les activités éducatives. Il a été mentionné lors de l'analyse des entrevues combien les constats concernant les effets de l'apprentissage étaient beaucoup plus élaborés en milieu collégial. Il semble que la part accordée aux pairs soit plus considérable à l'intérieur des activités de type communautaire, qu'elles aient lieu dans une école polyvalente ou dans un centre d'associations de retraités. Il nous est apparu que l'enthousiasme émanant de chaque entrevue n'avait pas toujours la même origine. Le plus souvent issu de la relation aux autres en milieu communautaire, il apparaît davantage attaché aux constats de développement et de réinvestissement de soi en milieu collégial. On peut donc s'interroger sur le fondement des

activités proposées aux personnes vieillissantes, voir également si leur caractère discontinu et hétéroclite n'ajoute pas à la confusion des objectifs visés. La durée aussi reste un facteur à considérer, car une démarche de croissance ou d'intégration peut difficilement aboutir en quelques semaines à raison de deux ou trois heures par rencontre.

Nous avons vu que, tout compte fait, les personnes âgées s'attachaient à leur groupe d'appartenance mais savaient opérer à temps le dégagement nécessaire. Ce qui n'apparaît pas aussi clairement reste leur capacité de dépassement à l'issue des activités. La prépondérance du discours sur les autres nous a révélé tout le pouvoir des pairs face au processus du vieillissement. Cette même importance de la relation aux autres peut avoir valeur d'indice au sujet du pouvoir des activités éducatives selon qu'elles proposent des contenus plus ou moins confrontants. Pour saisir la signification des satisfactions mentionnées par les adultes âgés, il suffit d'imaginer un axe dont les tendances extrêmes seraient les suivantes: être bien et être à soi. D'un côté les constats positifs sont presque toujours associés à la dimension relationnelle; on cherche à avoir du plaisir ensemble et on se définit avant tout dans sa relation aux autres. De l'autre côté, on dit se dénouer, progresser, explorer tout en bénéficiant de la valeur d'autrui. Si bien que lorsque les personnes âgées disent se sentir rajeunir, selon le contexte global de leurs propos, on peut le comprendre comme étant un signe d'activisme (on se remet à faire des choses avec et pour les autres), ou comme étant un signe de développement (on relance sa croissance personnelle).

Enfin, l'intérêt pour ses pairs ne semble pas intervenir lorsque les participants se quittent en fin de programme. Les trois séries d'entrevues ont été effectuées dans des milieux d'appartenance (résidants de la même paroisse, membres de la même association, étudiants à temps plein du même collège). La nature des contenus, qu'ils soient de type instrumental ou intégratif, ne semble pas jouer davantage dans la capacité de détachement. Ni le degré d'implication, ni le partage des responsabilités, ni la démarche d'intégration des contenus ne semblent avoir été suffisants pour amener les personnes de la première série d'entrevues à se

détacher du groupe pour se restituer sur une base individuelle. Nous avons vu dans ce groupe que l'animatrice se perçoit jusqu'au bout comme une personne vieillissante parmi ses pairs.

Apprendre aux personnes âgées, être avec elles pour les responsables de la formation

Le don et la demande

Pour saisir la nature de la demande des formateurs, nous commençons par les dimensions de la catégorie «être avec les personnes âgées» qui concernent le rôle professionnel du formateur. La personne spécialisée en éducation physique décrit l'effort et la peine qu'elle se donne pour montrer à se détendre aux personnes âgées. Elle dit y mettre tout son coeur, présentant ainsi sa profession sous l'angle du don. Les deux autres formateurs, quant à eux, cherchent à déclencher une activité intérieure, mettent à contribution les savoirs d'expérience et travaillent sur le vécu émotif. L'un des deux délègue un maximum de responsabilités aux participants et utilise fréquemment un «on» ambigu dans lequel peut se dissimuler aussi bien l'impératif atténué des animateurs qu'un «nous» auquel elle adhère au même titre que les personnes âgées. Le dernier des trois plonge lui aussi le groupe dans une «union» propice à une «commune recherche». Ces deux personnes formulent ouvertement une demande au sens où la définissait Kaës (1973).

> Adressée à une autre, cette demande se formule comme la quête d'un savoir sur soi, sur son identité, d'une maîtrise de soi, de l'autre et du monde, comme une demande d'amour et de réparation. (p. 68)

Ainsi, chez deux des trois formateurs interrogés, nous constatons un renversement des rôles par lequel la personne dont on attend officiellement qu'elle se donne, se fait en réalité demandeur, devenant l'«élève de ses élèves» comme le formulait l'un d'entre eux.

Les données contenues dans la sous-catégorie «prolonger la relation» nous apprennent combien ces deux mêmes formateurs ont investi

la personne commune du groupe des adultes âgés. À l'inverse de la spécialiste en éducation physique qui est heureuse de finir pour pouvoir aller se reposer, les autres intervenants se sentent démunis et surmontent plus ou moins bien la séparation: on organise une sortie, un repas, on se remémore les bons moments ou certains étudiants; on dit «avoir appris avec le temps» sans trop de conviction. Ces commentaires montrent combien les personnes âgées ont été investies à titre d'objet du moi. Car les personnes compétentes, celles dont l'âge est un avantage, celles qui «m'ont dit comment il fallait vieillir» sont aimées et recherchées surtout pour leur pouvoir d'expérience. La symétrie entre la demande des personnes âgées et celle des formateurs se poursuit avec le rapport que chacun établit au savoir: le formateur désire aussi s'accaparer le pouvoir qu'il n'a pas.

Le don et le désir de ces intervenants sont-ils conciliables? En un sens, les deux parties, étudiants âgés et formateurs, entretiennent le même rapport au savoir, chacun demandant à l'autre un supplément de vie. Ce rapport se réalise aussi dans la complémentarité: lorsque les intervenants présentent une théorie ou exposent la pensée d'un philosophe, ils donnent, transmettent, se font outil aux mains des étudiants.

En fait, rien n'empêche la commune recherche de significations, la classe étant lieu d'apprentissage pour tous, comme il a été dit lors d'une entrevue. La confusion peut venir des circonstances dans lesquelles se déroule cette quête commune. Les personnes vieillissantes, nous l'avons vu, sont porteuses d'une demande de remise en forme à tous les niveaux. Elles sont davantage conscientes de leurs pertes que de leurs acquis et espèrent, par les vertus de la compensation, combler les vides occasionnés par la vie. Or, le discours de l'intervenant est en quelque sorte le suivant: vos acquis d'expérience sont d'une grande valeur, transmettez-les moi. Ainsi le demandeur âgé se trouve-t-il en train d'offrir, lui qui se croyait démuni, se voit-il, du coup, chargé de biens. Non seulement ces personnes risquent de trouver l'inverse de ce qu'elles attendaient mais elles peuvent en déduire une incapacité plus grave: leur inaptitude à se connaître et à s'évaluer. Ne se sont-elles pas trompées sur leur propre compte?

Reconnaître les acquis d'expérience est une bonne chose puisque cela équivaut à confirmer et à valoriser les personnes, aidant par là au réinvestissement de soi. Mais l'entreprise n'est vraiment convaincante qu'en autant qu'elle serve l'injection de nouveaux savoirs, ne serait-ce que pour éclairer l'expérience ou combler les lacunes d'une formation désuète, par exemple. Il ne faudrait pas que le bagage des adultes âgés soit détourné uniquement aux fins de la demande implicite des formateurs.

Origine de la demande

Retournons de nouveau à Kaës (1979): "se former c'est en effet mettre en cause une image de soi, défaillante à cet endroit, celui du narcissisme qui précisément requiert une reprise, une remise en forme et une conformation à un idéal du moi" (p. 150). Pourquoi l'intervenant éprouve-t-il le besoin de renflouer son image? En quoi son narcissisme est-il atteint? Cette grande attention qu'il porte à la qualité du climat d'acceptation, de bonne entente et de confiance semble être aussi le signe de son désir d'être avec, de sa demande d'amour que les données sur le contre-transfert nous permettent de qualifier de permanente: la grande ouverture, l'attitude d'accueil peuvent être comprises dans ce sens. Le don de soi et la demande d'amour vont de pair pour conjurer l'angoisse première. Il a été dit, au moment de la recension des écrits, combien les éducateurs, en général, refusaient le vieillissement (Postic, 1979, p. 177): peur de finir, peur d'être quitté. À la manière de l'élève se dégageant du maître, le responsable de la formation doit pourtant arriver à désinvestir son groupe en fin de programme. L'une des trois personnes rencontrées semblait avoir des difficultés sur ce point.

La demande d'amour, avec l'angoisse de séparation qui la sous-tend, se joint chez le formateur au désir de savoir lorsqu'il cherche à s'approprier le pouvoir d'expérience des personnes âgées. Retournant aux données concernant la façon dont les formateurs perçoivent leur intervention et considérant le profil qu'ils dressent d'eux-mêmes (cf. trois premières sous-catégories de «être avec les personnes âgées»), on constate qu'il n'y a là que des points valorisants, témoignant de leur

expertise et, par le fait même, de la voix accordée à l'idéal du moi. La personne responsable de la formation, nous l'avons vu, est aimable et compétente; il ne lui manque que la richesse des expériences d'une personne du troisième âge. En quittant le groupe en fin de session, la perte peut sembler doublement lourde à assumer puisque sont en cause à la fois la demande d'amour portée à autrui et l'amour pour sa propre image. Chercher à prolonger la relation est une façon de retarder le travail du deuil; envisager les pertes serait ici le premier signe de reconnaissance du processus du vieillissement.

Présentée sous l'angle restreint de l'acquisition et de la connaissance des choses de la vie, la vieillesse est attrayante. Pourtant, la première série d'entrevues laisse aussi filtrer l'autre facette du vieillissement: les manques et le rejet. Nous avons vu quelques allusions négatives comme le refus d'aborder les aspects difficiles de la vie (la mort) ou de s'inclure dans la dénomination «personne âgée». Chez le formateur, avoir de la difficulté à envisager des pertes pour soi laisse entrevoir qu'il sera aussi difficile de les aborder avec d'autres, voire d'inventorier les manières d'y parer autant en nommant qu'en imaginant des moyens de restitution.

La tendance à n'envisager que l'aspect positif du vieillissement, en permettant au formateur de combler sa demande, risque de laisser les personnes âgées sur leur faim. Certes, elles reçoivent un discours valorisant sur leur personne, elles peuvent même développer toute une gamme d'habiletés. Mais comment parviendront-elles à les réutiliser dans leur contexte quotidien si elles n'ont pas été amenées, au préalable, à problématiser leur situation en identifiant les points manquants et les besoins immédiats pour se relancer d'une manière autonome? La même question se pose pour les formateurs: la reconnaissance de la perte a préséance sur la volonté ou l'acceptation du détachement. Chez ceux qui verbalisent leur demande face aux personnes âgées, la difficulté à se détacher et le surinvestissement des savoirs d'expérience sont peut-être l'indice qu'ils n'ont pas achevé de faire le deuil de leur jeunesse. Chez ceux qui se donnent beaucoup sans avoir pris conscience de leur demande

d'amour, on pourrait penser que les premiers signes du dépouillement ne leur sont pas encore apparus. Dans l'un et l'autre cas, il n'est pas exagéré d'avancer que l'on peut se sentir jeune ou entretenir longtemps l'illusion de sa jeunesse face à plus vieux que soi.

Il est un autre point sur lequel il importe de s'arrêter, celui du statut des responsables de la formation à l'intérieur de l'organisme qui les emploie. Les trois formateurs rencontrés n'ont pas d'emploi permanent. Ainsi, le rythme discontinu, inhérent à leur pratique, se trouve-t-il renforcé par son caractère précaire. Comment, dans ces conditions, envisager l'intervention autrement que dans une perspective immédiate? La recherche d'un lien privilégié avec les étudiants âgés ne signifie-t-elle pas aussi la promesse d'un réengagement éventuel? Il est permis de penser que ces circonstances extérieures viennent s'ajouter à la problématique affective des formateurs comme si leur situation fragile face à l'emploi les incitait plus ou moins consciemment à s'attacher aux étudiants âgés. La perte du groupe signifie aussi la perte de l'emploi.

Les catégories élaborées tant du côté des personnes âgées que de celui des responsables de la formation ont montré que les deux tendances à l'oeuvre dans la relation éducative. «La personne compétente» révèle le don et la demande d'amour à l'oeuvre pour ne pas vieillir. Les responsables de la formation, à l'instar des personnes âgées, cherchent elles aussi, par la relation éducative, à mettre en échec les effets négatifs du vieillissement en retrouvant une sensation de jeunesse et en se conformant du mieux qu'elles peuvent aux exigences de l'idéal du moi. Dans l'ensemble, les personnes âgées ont énuméré tous les intérêts qu'elles tiraient des activités de formation, ce qui permet de conclure à la réussite du contrat pédagogique. Nous pouvons craindre, par ailleurs, que ce contrat s'enlise dans la dimension relationnelle du côté des personnes responsables de la formation lorsque ces dernières continuent à se comporter comme la figure centrale du groupe jusqu'à la fin et même au-delà des activités.

En apparence complémentaires, ces positions peuvent devenir contradictoires si les personnes responsables de la formation ne s'interrogent pas suffisamment sur la vérité du désir qui anime leur pratique. Bref, le croisement des demandes et des gains des deux parties prenantes des activités de formation peut bien se réaliser en autant que la personne en charge du groupe soit attentive à ses propres besoins afin de les négocier sans nuire à ceux des demandeurs officiels qui, après tout, sont à l'origine de l'activité. Il revient également au formateur de doser les modalités des interactions dans le champ de la relation éducative afin que chaque personne ait l'occasion d'intérioriser la démarche proposée par le programme et pour que les avatars de la relation transférentielle soient atténués, le cas échéant, par les possibilités et les avantages qu'offre le transfert latéral.

CONCLUSION

Notre recherche sur la dimension relationnelle de la formation des personnes âgées nous a menées au coeur d'une dynamique interactive dont les enjeux pour les deux parties sont liés à une quête d'être. Celle-ci, symboliquement, déjoue la vieillesse. Cette quête d'être se déploie dans le milieu particulier où prend forme le projet d'apprendre et sur la toile de fond plus ample du contexte social.

En conclusion, et prenant garde de généraliser les résultats de notre recherche, nous proposons une synthèse interprétative qui tient compte du discours des acteurs de la formation, personnes âgées et formateurs, ainsi que du contexte de l'action de formation.

L'analyse du contenu manifeste et latent du discours des personnes âgées nous amène à dégager une communauté d'intention entre les deux catégories «apprendre» et «être avec les autres». Chez les adultes âgés où prédomine la dimension relationnelle, nous pourrions déduire qu'ils voient surtout dans les activités de formation une occasion de briser la monotonie et l'isolement et que, à la limite, la quête du savoir (apprendre) se fondrait avec la quête d'amour (être avec l'autre). Chez les personnes qui considèrent tout à la fois les avantages de la formation sur les plans physique, cognitif et relationnel, il nous semble approprié d'avancer qu'«apprendre» et «être avec les autres» revêtent une même finalité: faire échec, par tous les moyens, aux divers aspects détaillants de la vieillesse. Les écrits nous ont suggéré qu'au niveau psychique, ces personnes se refusent à faire le deuil du moi et luttent plutôt pour lui restituer sa cohésion. Les entrevues, quant à elles, ont présenté des personnes en train de se rétablir des capacités physiques et intellectuelles et de se restituer en premier parmi leurs pairs comme pour montrer leur acharnement à rester présentes au sein d'un réseau social, présentes et performantes également ailleurs, comme au sein de la famille, par exemple. De la même manière que la sous-catégorie «faire échec au vieillissement» éclaire l'ensemble de la démarche éducative, on peut voir

dans l'intention de «faire échec à la solitude» la volonté de combattre la mort sociale.

Sans entacher la valeur et l'importance accordées à la présence des pairs, le respect et la reconnaissance des aptitudes des intervenants se double d'un statut social non négligeable aux yeux des personnes âgées. En tant que spécialistes, ils valident la teneur des activités y compris leurs participants: les intervenants sont la caution officielle, personnes-relais et représentants de la structure sociale, ils prouvent et confirment, ne serait-ce que par leur présence, la persistance des personnes vieillissantes au sein de la communauté humaine. En ce sens, faire échec au vieillissement et à la solitude tiennent du même combat, celui de préserver son autonomie le plus longtemps possible car, par elle, c'est la prise sur la vie sociale et ses nombreux points d'intérêt que l'on veut conserver; c'est le rejet de l'univers humain que l'on tient en joue.

Quelles que soient les modalités retenues ou les ressources dont disposent les personnes vieillissantes, on voit combien il importe pour elles de sauvegarder un espace relationnel stimulant et, intérieurement, de combattre les déficits sur tous les fronts en même temps. Car, à l'intérieur du moi, comme à l'extérieur, c'est la menace de dissolution, c'est la rupture qu'il faut conjurer.

Nous avons vu les personnes responsables de la formation animées également par la quête du savoir - les rôles sont parfois renversés - et la quête d'amour. Leurs discours et manières d'être nous ont cependant montré qu'elles étaient moins avancées que les adultes âgés dans leur prise de conscience des enjeux du vieillissement. Ainsi, la quête du savoir révélée par leur intérêt pour le vécu des personnes âgées ne répond pas à une demande de réparation. Il ne s'agit pas tant de combattre des aspects déficitaires que de satisfaire aux exigences de l'idéal du moi, à l'amour porté à sa propre image. Sans doute est-il nécessaire de mentionner à ce sujet que les intervenants rencontrés se situent approximativement dans la même tranche d'âge, soit entre le milieu de la quarantaine et le début de la cinquantaine.

Quant à la demande d'amour, antérieure au déroulement des activités et inhérente, semble-t-il, à la pratique pédagogique, elle est partie prenante du faux contrat décrit par Filloux. Le don invoqué chaque fois comme condition *sine qua non* de l'apprentissage, qu'il soit ou non compris comme l'envers de la demande d'amour et de dépendance, apporte une preuve d'existence. La transformation de l'objet d'amour en objet modèle, le seul que l'étudiant puisse dépasser, sera possible ou non selon la propre capacité de détachement du formateur. Ici, peuvent intervenir des données individuelles, par exemple les traits de caractère d'une personnalité narcissique. D'après l'âge des sujets, nous pouvons également supposer qu'ils ont atteint l'étape où l'on accepte et refuse à la fois le caractère inéluctable de l'échéance. Ceci expliquerait la reconnaissance et le respect de la réalité vécue par les personnes vieillissantes en même temps que l'omission de traiter ou de mentionner les limites et les déficits irréversibles. En ce qui concerne les formateurs interrogés, il semblerait que les grands remaniements psychiques n'ont pas encore commencé et que le travail inconscient du deuil est imparfaitement maîtrisé.

Or, pour que la relation éducative soit un succès, il ne s'agit pas seulement que l'élève dépasse le maître comme dans le modèle présenté couramment. Il faut aussi que le maître accepte de quitter l'élève. Cela suppose que le formateur fasse le deuil de sa jeunesse pour se libérer de la figure parentale investie dans l'étudiant âgé et pour aider du même coup ce dernier à se dégager de ce qu'il a de toute façon perdu. Quel que soit le stade de développement où sont rendus les formateurs oeuvrant avec les personnes âgées, il est donc souhaitable qu'ils prennent conscience que l'avance en âge les concerne également, qu'elle agit directement sur leur personnalité et sur les rapports qu'ils entretiennent avec leur environnement. La prise en compte par les formateurs de leur propre problématique face au vieillissement est d'autant plus importante que les étudiants avec lesquels ils interagissent n'attendent pas seulement d'eux la maîtrise d'habiletés ou de notions théoriques comme ce peut être le cas avec les autres classes de l'âge adulte. Ils espèrent un renforcement marqué (preuve d'existence et capacité de restitution) qui, pour être

effectif, doit passer par la reconnaissance des pertes, étape charnière indispensable pour accéder à la libération proprement dite.

Nous avons vu, enfin, qu'une partie de la situation échappe à la fois aux personnes âgées et aux formateurs et concerne directement les organismes qui dispensent les activités. Si les visées éducatives sont absentes ou peu articulées, il est à craindre que les étudiants et leurs formateurs restent prisonniers de l'instant et, de fait, captifs de la dynamique affective. De part et d'autre, on veut apprendre et être ensemble pour durer: durer au sein de la société, durer au sein de l'établissement ou du milieu qui procure l'emploi.

La dimension relationnelle de la formation avec les personnes âgées nécessite donc la prise en compte des données individuelles concernant la personnalité des sujets impliqués aussi bien que leur niveau de développement, notamment au chapitre des affects à l'oeuvre face à la problématique du vieillissement; elle nous a amenées également à considérer le statut social menacé sinon précaire des parties prenantes de l'action éducative en ce qu'il constitue un facteur déterminant pour la portée et les retombées de l'entreprise. Tous ces aspects se conjuguent dans la dimension relationnelle pour favoriser ou non la poursuite du développement des personnes impliquées et pour inscrire les activités de formation dans une perspective éducative globale.

NOUVELLES PERSPECTIVES

Au-delà des interprétations que nous ont suggérées les données catégorisées, il nous paraît important de présenter en terminant les questions apparues en cours d'analyse, d'une part pour assurer plus avant la justesse des interprétations, d'autres part pour élargir ou prolonger les pistes de recherche qu'elles annoncent.

Du côté des responsables de la formation, il y aurait lieu de vérifier, lors d'entrevues subséquentes, si l'âge ou certaines données relatives à la formation ou à l'itinéraire de vie des praticiens constitueraient des variables significatives pour l'interprétation des données. La préparation de nouvelles entrevues pourraient également comporter comme objectif d'amener les sujets à expliquer comment ils perçoivent le vieillissement des adultes âgés et si, dans leur pratique, ils tiennent compte des forces et des déficits de leurs étudiants. Sont-ils à l'affût du vécu des personnes vieillissantes? En quoi la parole de ces dernières est-elle formatrice, ou quelle influence a-t-elle sur les intervenants? Les commentaires recueillis pour la présente recherche nous inclineraient également à demander aux formateurs d'expliquer comment ils conçoivent le rôle de la relation éducative en rapport avec le projet de faire apprendre. Enfin, il nous apparaît indispensable de vérifier si l'incapacité de terminer franchement une activité de formation est une attitude isolée ou bien si elle est couramment répandue.

Du côté des personnes âgées, un grand nombre d'entrevues permettrait d'obtenir des précisions sur leur implication affective face au projet éducatif. En effet, les sujets rencontrés ayant manifesté un tel enthousiasme face à leurs activités de formation, nous pourrions, par exemple, les interroger sur la valeur qu'elles accordent à la façon dont les formateurs les perçoivent; comment cela intervient-il au moment de l'évaluation des apprentissages? Dans l'ensemble, quelle relation établissent-elles avec la personne responsable de la formation; ont-elles le sentiment de leur apporter quelque chose? Pour la relation entre les pairs,

les questions pourraient amener les sujets à élaborer sur la tendance à la compétition ou à la dévalorisation entre les membres du groupe; les différences d'âge, de capacité ou de niveau social interviennent-elles?

En supposant qu'une série ultérieure d'entrevues renforce la grille des catégories obtenues au terme de cette recherche, on pourrait prévoir également un choix de questions visant à déterminer comment les personnes vieillissantes relient leur besoin d'apprendre et d'être avec les autres. Ainsi, par exemple, les activités de formation procurent-elles des satisfactions que d'autres occupations ne peuvent combler? Et puisque les milieux de formation sont avant tout des lieux de transition où les personnes viennent se préparer et s'instrumenter en fonction d'objectifs particuliers, il faudrait voir, par des questions appropriées, si les activités de formation amènent les étudiants à formuler ou à préciser un nouveau projet de vie pour leurs vieux jours; voir notamment si une telle éventualité est une préoccupation partagée par les étudiants âgés ainsi que par leurs formateurs.

REFERENCES

ASSOUN, P.L. (1983). Le vieillissement saisi par la psychanalyse. **Communications**, **37**, pp. 167-179.

CATH, S.H. (1976). Functional disorders: An organismic view and attempt at reclassification. Dans L. BELLACK et T.B. KARASU (éditeurs), **Geriatric Psychiatry: A Handbook for Psychiatry and Primary Care Physicians**. New York: Grune & Stratton, pp. 141-172.

ERIKSON, E. (1982). **The Life Cycle Completed: A Review**. New York: Norton.

FILLOUX, J. (1986). **Du contrat pédagogique**. Deuxième édition. Paris: Dunod.

FREUD, S. (1916). **Introduction à la psychanalyse**. Première édition. Paris: Petite Bibliothèque Payot.

FREUD, S. (1917). Deuil et mélancolie. **Metapsychologie**. Traduction de J. LAPLANCHE et J.B. PONTALIS. Paris: Gallimard, 1968, pp. 147-174.

JONES, J.M. (1986). The art of teaching: an act of love. **New Directions for Teaching and Learning**, **26**, pp. 83-91.

KAËS, R., ANZIEU, D., THOMAS, L.V., LE GUERINEL, N. et FILLOUX, J. (1973). **Fantasme et formation**. Paris: Dunod.

KAËS, R., MISSENARD, A., KASPI, R., ANZIEU, D., GUILLAUMIN, J. et BLEGER, J. (1979). **Crise, rupture et dépassement**. Paris: Dunod.

KOHUT, H. (1966). Forms and transformations of narcissism. **Journal of American Psychanalytical Association**, **14**, pp. 243-272.

KOHUT, H. (1968). The psychoanalytic treatment of narcissistic personality disturbances. **The Psychoanalytic Study of the Child**, **33**, pp. 86-113. New Haven: Yale University Press.

KOHUT, H. (1971). **The Analysis of the Self**. New York: International University Press.

KOHUT, H. (1972). Thoughts on narcissism and narcissistic rage. **The Psychoanalytic Study of the Child**, **27**, pp. 360-400. New York: Quadrangle.

KOHUT, H. (1977). **The Restoration of the Self**. New York: International University Press.

KOHUT, H. et WOLF, E. (1978). The disorders of the self and their treatment: an outline. **International Journal of Psychoanalysis, 59**, pp. 413-425.

LAZARUS, L.W. (1980). Self psychology and psychotherapy with the elderly: Theory and practice. **Journal of Geriatric Psychiatry, 13** (1), pp. 69-88.

L'ÉCUYER, R. (1987). L'analyse de contenu: notion et étapes. Dans J.P. DESLAURIERS (directeur), **Les méthodes de la recherche qualitative**. Québec: Les Presses de l'Université du Québec, pp. 49-65.

MEISSNER, W.W. (1976). Normal psychology of the aging process, revisited - 1, Discussion. **Journal of Geriatric Psychiatry, 9** (2), pp. 151-160.

NATANSON, J.J. (1973). **L'enseignement impossible**. Paris: Editions universitaires - Cegreg.

NEYRAUT, M. (1974). **Le transfert. Étude psychanalytique**. Paris: Presses Universitaires de France.

POSTIC, M. (1979). **La relation éducative**. Paris: Presses Universitaires de France.

ROCHLIN, G. (1965). **Griefs and Discontents. The Forces of Change**. Boston: Little Brown.

TERRIER, G. et BIGEAULT, J.P. (1975). **Une école pour Oedipe**. Toulouse: Privat.

ZINBERG, N.E. (1976). Normal psychology of the aging process, revisited - 1. Social learning and self - Image in aging. **Journal of Geriatric Psychiatry, 9** (12), pp. 131-150.

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL
PUBLICATIONS DE LA FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION
VICE-DÉCANAT À LA RECHERCHE

Les Publications de la Faculté des sciences de l'éducation visent principalement la diffusion de travaux de recherche réalisés par les professeurs, les étudiants et les équipes de recherche de la Faculté.

Un des intérêts des Publications réside dans le fait qu'elles constituent un lieu unique de diffusion de travaux de différents genres qui ne peuvent pas facilement être publiés soit chez un éditeur à cause de leur caractère spécialisé, soit dans des revues savantes à cause de leur dimension trop considérable. Les ouvrages parus dans les Publications se regroupent en cinq collections différentes: Rapports de recherche, la Revue Repères, Actes de Colloque, Prix Jeanne-Grégoire et la Collection spéciale.

RAPPORTS DE RECHERCHE

Cette collection comprend des rapports de recherche, subventionnée ou non, qui se présentent en général sous la forme de monographie. Les rapports peuvent présenter les résultats finaux d'une recherche ou encore le texte préliminaire d'un rapport final. Le nombre de pages considérable alloué à ces rapports permet de fournir une étude approfondie des questions traitées.

ALLAIRE, Carole; BRUNELLE, Louise et PELLETIER, Guy (1985). Nouveau-Départ: un bilan. Rapport de recherche no 012, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 312 pages.

Épuisé - 14,00$

ARCHAMBAULT, Jean; BRUNET, Luc et GOUPIL, Georgette (1984). Directions d'école et enseignants face au stress: le rôle du climat organisationnel dans l'anxiété. Rapport de recherche no 011, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 68 pages.

3,00$

BARRET, Gisèle (1986). Essai sur la pédagogie de la situation en expression dramatique et en éducation. Rapport de recherche no 025, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 194 pages.

Épuisé - 10,00$

BOURRET, André et PELLETIER, Guy (1985). Fragment d'une histoire de l'éducation au Québec. Rapport de recherche no 018, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 169 pages.

Épuisé - 7,50$

BRASSARD, André (1984). Le projet éducatif: plan d'action ou idées de l'école. Imprimé par la Commission scolaire de St-Exupéry, 55 pages.

Épuisé - 2,50$

BRASSARD, André (1984). S'approprier la réalité de l'école: IODRE (instrument pour observer et décrire la réalité de l'école). Imprimé par la Commission scolaire de St-Exupéry.

Épuisé

BRASSARD, André; BRUNET, Luc; CORRIVEAU, Lise et PÉPIN, Richard; MARTINEAU, Georges (1986). Les rôles des directions d'école au Québec: 2ième partie. L'exercice des rôles et l'efficacité organisationnelle. Rapport de recherche no 021, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 268 pages.

12,00$

BRUNET, Luc; BRASSARD, André; CORRIVEAU, Lise et PÉPIN, Richard (1985). Le rôle du directeur d'école: 1ère partie. Rapport de recherche no 017, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 165 pages.
Épuisé - 7,50$

BRUNET, Luc et GOUPIL, Georgette (1983). Enseignants et directions d'école face à l'intégration scolaire des enfants en difficulté. Rapport de recherche no 002, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 90 pages.
Épuisé - 4,00$

BUTEAU, Paul-Henri et PELLETIER, Guy (1985). Les services scolaires pour les élèves handicapés visuels... Le point de vue des parents. Rapport de recherche no 020, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 125 pages.
Épuisé - 5,75$

CHENÉ, Adèle (1989). La formation et les personnes âgées. Principes et pratiques. Rapport de recherche no 032, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 126 pages.
7,50$

CHENÉ, Adèle et FLEURY, Marie-José (1990). La dimension relationnelle de la formation des personnes âgées. Rapport de recherche no 034, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, Université de Montréal, 108 pages.
9,00$

CHENÉ, Adèle et PAINCHAUD, Gisèle (1988). Vieillissement et formation reliée à l'emploi. Rapport de recherche no 024, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal,163 pages.
8,25$

COMEAU, Michelle et GOUPIL, Georgette (1984). Le statut sociométrique d'enfants mésadaptés socio-affectifs et en trouble d'apprentissage intégrés dans des classes ordinaires. Rapport de recherche no 007, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 75 pages.
3,50$

COMEAU, Michelle et GOUPIL, Georgette (1985). L'intégration des enfants mésadaptés socio-affectifs au primaire. Rapport de recherche no 016, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 107 pages.
5,00$

d'ANGLEJAN, Alison; FAINCHAUD, Gisèle et VINCENT, Diane (1982). Acquisition du français par un groupe d'immigrants asiatiques. 86 pages.

Épuisé - 4,00$

DUPONT, Chantal; LA ROCQUE, Gabriel et THIVIERGE, Renée (1985). La télévision et les jeunes. Rapport de recherche no 014. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 284 pages.

Épuisé - 13,00$

DUPUIS, Philippe; BRUNET, Luc; BOURRET, André; LAVOIE-STE-MARIE, Pierrette; ST-GERMAIN, Pierre et TRINH THI, Tuyet (1989). Le mitan de la vie et la vie professionnelle des directions d'écoles du Québec. Rapport de recherche no 031. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 190 pages.

11,00$

DUPUIS, Philippe; BRUNET, Luc; HAMEL, Marie-Josée; LAVOIE-STE-MARIE, Pierrette et ST-GERMAIN, Pierre (1988). Le mitan de la vie et la vie professionnelle, partie 1. Rapport de recherche no 019. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 253 pages.

Épuisé - 11,50$

DUPUIS, Philippe et DION, Jean-François (1982). La formation pratique en milieu universitaire. Rapport de recherche no 001. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 270 pages.

Épuisé - 12,00$

FARINE, Avidgor (1981). La perception des employeurs des liens qui existent entre la formation et l'emploi. Rapport de recherche no 2. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 137 pages.

Épuisé - 8,00$

FARINE, Avidgor (1985). Les liens entre la formation et l'emploi: l'exemple de la RFA. Rapport de recherche no 013. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 62 pages.

3,00$

FOTINAS, Constantin (1981). **La Cafg-Ecole vers une rééducation systémique de l'acte d'apprendre**. Rapport de recherche no 1. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal. 75 pages.

Épuisé - 5.00$

GAGNON, Marc et GUÉLLET, Vermont (1984). **De l'atelier à l'école. Une étude sur la formation des maîtres de l'enseignement professionnel**. Rapport de recherche no 010. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal. 120 pages.

Épuisé - 5.00$

GAUDREAU, Jean (1983). **Enquête sur les connaissances des adolescents montréalais**. Rapport de recherche no 008. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal. 123 pages.

Épuisé - 5.00$

GAUDREAU, Jean (1984). **L'acquisition des connaissances chez l'adolescent. Sept rapports de recherche**. Rapport de recherche no 008. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal. 166 pages.

5.00$

GAUDREAU, Jean et CAREVARO, Andrea (1990). **L'éducation des personnes handicapées. Hier et aujourd'hui**. Rapport de recherche no 035. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal. 240 pages.

10.00$

GOUPIL, Georgette et COMEAU, Michelle (1983). **Étude exploratoire sur l'intégration de l'élève mésadapté socio-affectif**. Rapport de recherche no 005. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal. 120 pages.

5.00$

HACHÉ, Jean-Baptiste et CRESPO, Manuel (1989). Avec la collaboration de Claude BOULARD. **Austérité budgétaire et gestion dans les universités québécoises. Stratégies, conséquences et prospective. Rapport de recherche. Problématique et description des variables**. Rapport de recherche no 033. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal. 210 pages.

12.00$

LEFEBVRE, André (1986). Marie-Victorin éducateur. Rapport de recherche no 026, Éditions Guérin et Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 203 pages.

9,00$

LEMOYNE, Gisèle et TREPANIER, Louise (1985). Connaissances et habiletés en mathématiques des élèves en adaptation scolaire. Rapport de recherche no 015, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 131 pages.

6,00$

McANDREW, Marie (1986). Études sur l'ethnocentrisme dans les manuels scolaires de langue française du Québec. Préface de Claude LESSARD. Rapport de recherche no 028, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 206 pages.

10,50$

MORIN, André (1986). La recherche-action en éducation: de la pratique à la théorie. Rapport de recherche no 022, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 350 pages.

Épuisé - 15,75$

NONNON, Pierre (1986). Laboratoire d'initiation aux sciences assisté par ordinateur. Rapport de recherche no 023, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 146 pages.

7,00$

PELLETIER, Guy (1982). Des garderies, des garderies... Rapport de recherche no 000, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 90 pages.

Épuisé - 4,00$

PELLETIER, Guy (1983). Faire garder nos enfants. Rapport de recherche no 003, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 195 pages.

Épuisé - 9,00$

PELLETIER, Guy (1988). Les éducatrices et éducateurs en garderie du Québec: Orientations professionnelles et satisfaction au travail. Rapport de recherche no 030, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 223 pages.

12,15$

PELLETIER, Guy; collaboration: CRESPO, Manuel (1981). Le jeune immigrant dans le système scolaire. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 210 pages.

Épuisé - 9,50$

PELLETIER, Guy; collaboration: PONTON, Lise (1984). Une enquête auprès des travailleuses en garderies. Rapport de recherche no 009, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 170 pages.

Épuisé - 7,75$

STE-MARIE, Louis et KAHLER, David (1988). Évaluation des acquisitions en lecture et écriture durant la phase I et la phase II de la "Misyon Alfa" (Alphabétisation) en Haïti. Rapport de recherche no 029, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 180 pages.

10,50$

VAN DER MAREN, Jean-Marie (1983). Effets de stratégies de communication et d'interaction selon leurs modalités et leurs conditions d'application. Rapport de recherche no 004, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 245 pages.

Épuisé - 11,00$

REPÈRES - ESSAIS EN ÉDUCATION

Cette collection se présente sous la forme d'une revue comprenant des articles de fond dont la dimension varie de 50 à 80 pages. Ces articles peuvent présenter des essais sur l'éducation et ses différents aspects, des rapports de recherche plus succincts que ceux de la collection précédente, des résumés substantiels de thèses de doctorat ou de mémoires de maîtrise, des rapports préliminaires de recherche ou des rapports d'étape. La revue Repères fait paraître aussi des numéros thématiques regroupant des articles autour d'un sujet spécifique.

REPÈRES. Essais en éducation, no 1, (1982). Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 175 pages.

Le climat organisationnel: mythe ou réalité. Luc BRUNET. - Les méthodes quantitatives propres aux études longitudinales. Clément DASSA. - Les systèmes d'apprentissage opérationnels (SAO). Réal LAROSE et Serge RACINE. - Contribution à l'histoire de l'enseignement au primaire québécois (1949-1960). André LEFEBVRE et Geneviève RACETTE.

5,00$

REPÈRES. Essais en éducation, no 2, (1983). Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 181 pages.

La mémorisation de textes et les personnes handicapées sur le plan cognitif. Jacques LANGEVIN. - Tests d'hypothèses d'une différence nulle d'espérances mathématiques. Georges MARTINEAU. - Contexte, texte ou mémoire: de quoi dépend la compréhension d'un message? Bernadette SKA.

Épuisé - 5,00$

REPÈRES. Essais en éducation, no 3, (1983). Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 123 pages.

Les structures d'accueil pour la petite enfance au Québec: continuité ou division des expériences éducatives. Raquel BETSALEL-PRESSER et Ninon DENOMMEE-ROBITAILLE. - Le portemanteau récalcitrant. Contribution à l'étude de la théorie de Gagné sur la résolution de problème. Colette DUFRESNE-TASSÉ et Jacinthe ARPIN. La pédagogie universitaire au Québec depuis le Rapport Parent: éléments d'une historique. André LEFEBVRE et Geneviève RACETTE.

Épuisé - 5,00$

REPÈRES. Essais en éducation, no 4, (1984). Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 134 pages.

Onze propositions et quelques considérations sur la motivation de l'étudiant adulte. Colette DUFRESNE-TASSÉ. - Les principes d'une politique d'évaluation de l'apprentissage au CÉGEP. Luce GOERLACH et Serge RACINE. - Variation du contenu lexical de l'évaluation dans une tâche de découverte guidée gérée par ordinateur. Jean-Marie VAN DER MAREN.

5,00$

REPÈRES. Essais en éducation, no 5, (1985). Numéro thématique. Les alternatives aux plans expérimentaux dans la mise à l'épreuve d'hypothèses en éducation. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 121 pages.

Pour une conception de l'hypothèse et de la recherche en éducation. Jean-Marie VAN DER MAREN. - A partir de l'histoire de la vérification des hypothèses: indications épistémologiques. Normand BAILLARGEON. - L'entre-deux légitimations de la science à la pratique. Yves POISSON. - L'entrevue clinique comme méthode de recherche en éducation. Bernadette SKA. - L'étude de cas comme méthode de recherche organisationnelle en éducation. André BRASSARD. - L'observation et le système du sujet. Marie Bibiane d'ANJOU. - Instruments de recherche et statut du sujet. Marie LAROCHELLE. - Histoire de vie et changement paradigmatique en éducation. Gaston PINEAU. - Quelques notes sur la méthodologie ancrée de la nouvelle école de Chicago. Anne LAPERRIÈRE. - La recherche-action. Arthur GÉLINAS. - Entre l'histoire et la sociologie sur les rapports école/société. La perspective constructiviste. André PETITAT. - Et pourquoi pas de la recherche sans hypothèse? L'alternative "existentielle-phénoménologique". Thérèse LAFERRIÈRE.

6,00$

REPÈRES. Essais en éducation, no 6, (1986). Numéro thématique. Restructuration scolaire. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 157 pages.

La répartition du pouvoir formel dans le système de l'enseignement public de 1959 à la Loi 3. André BRASSARD. - Contribution à l'étude de la pensée analogique dans le cadre de la résolution de problème. Estelle CHAMBERLAND et Colette DUFRESNE-TASSÉ. - Revoir la recherche en éducation: cesser de prédire pour mieux comprendre. Jean-Marie VAN DER MAREN. - La réforme scolaire au Québec: un compromis. Henry MILNER.

6,00$

PRIX JEANNE-GRÉGOIRE

Le but de cette collection consiste à publier une fois par année, sous forme de volume, le texte de la meilleure thèse de doctorat soutenue à la Faculté des sciences de l'éducation. Les thèses sont évaluées par un jury sur la base de leur valeur scientifique.

DIONNE, Jean J. (1987). Vers un renouvellement de la formation et du perfectionnement des maîtres du primaire: Le problème de la didactique des mathématiques. Thèse de doctorat. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 353 pages.

19,00$

DUPONT, Chantal (1984). Reconstruction par les enfants de six à neuf ans de messages filmiques à structure ouverte ou fermée. Thèse de doctorat. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 340 pages.

15,00$

FORTIN, Jean-Louis (1982). L'impact de la formation universitaire sur les modes de pratique dentaire. Thèse de doctorat. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 387 pages.

17,00$

LAHAYE, Louise (1988). La scolarisation au Bénin: étude des cheminements scolaires et des rapports à la scolarisation des élèves du secondaire. Thèse de doctorat. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 382 pages.

21,00$

MERROUNI, Mekki (1981). Le Collège musulman de Fès. Thèse de doctorat. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 390 pages.

17,00$

TÉJI, Justin (1986). Gestion de la contraction financière dans les organisations universitaires. Thèse de doctorat. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 338 pages.

17,00$

WATTERS, Jean (1985). Fonctions et tâches des intervenants en formation par téléconférence. Thèse de doctorat. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 205 pages.

Épuisé - 9,00$

COLLECTION SPÉCIALE

Cette collection crée en 1990 à l'occasion du 25e anniversaire de la Faculté des sciences de l'éducation, sera consacrée particulièrement à l'historique de la Faculté et aux événements spéciaux la concernant.

CRÉPEAU, Gustave (1990). La Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal - Profil historique. Collection spéciale HIS 001, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 194 pages.

11,00$

COLLECTION RAPPORTS DE RECHERCHE

[redacted]

REPÈRES. Essais en éducation, no 7, (1986). Numéro thématique. Arts-expressions en pédagogie. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 135 pages.

Pour une pédagogie de l'expression. Gisèle BARRET - Vers une compréhension de l'expression créative en activités dramatiques. Diane ST-JACQUES - Revue critique de la recherche en éducation artistique. Nancy LAMBERT - Plaisir de la musique pour un enfant d'autrefois. André LEFEBVRE - Pour une définition de l'expression dramatique. Gisèle BARRET - Une recherche sur la formation des maîtres en expression - art dramatique. Gisèle BARRET et Georges LAFERRIERE - La recherche en arts-créativité-expressions à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Gisèle BARRET.

7,00$

REPÈRES. Essais en éducation, no 8, (1986). Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 237 pages.

Impact d'un congé de formation payé sur les études universitaires, le travail, la vie familiale et les loisirs de l'adulte. Colette DUFRESNE-TASSÉ, Maryse DELARUE, Emmanuelle MARX, Lucil ANÉ, André LEFEBVRE et Anne BÉLANGER - Voies de recherche et d'innovation en pédagogie ouverte. Jean-Claude HÉTU - La profession enseignante : multiplicité des identités professionnelles et culture commune. Claude LESSARD - L'évaluation de l'apprentissage : Eléments de politique. Serge RACINE.

12,00$

REPÈRES. Essais en éducation, no 9, (1988). Numéro thématique. Enjeux en éducation : Conception, rôle et devenir de l'école publique québécoise. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 144 pages.

L'école, une organisation mal définie et dispersée. André BRASSARD - L'école de demain : L'école d'une société qui a privatisé son destin. Antoine BABY - L'école un système frontière. Régent FORTIN - L'école un tout ou un fourre-tout. Ali HARAMEIN - L'école secondaire et ses images. Claude LESSARD - Le dilemme de l'école face à ses multiples missions. Monique MUS-PLOURDE.

8,20$

REPÈRES. Essais en éducation, no 10, (1988). Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 112 pages.

L'intégration de la micro-informatique à l'école québécoise. Avigdor FARINE et Christophe HOPPER - Méthode d'appréciation des aptitudes de l'handicapé cognitif. Jean GAUDREAU - Le devenir de l'école québécoise : quelques éléments de base. Claude LESSARD - Logo, la langue et la pensée. Michel THÉRIEN et Marie-Christine PARET.

5,60$

REPÈRES. Essais en éducation, no 11, (1989). Numéro thématique. Collectif sur la formation pratique des enseignants du secondaire. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 308 pages

La formation des maîtres du secondaire et les questions qu'elle nous pose dans la conjoncture actuelle - Thérèse HAMEL - La psychologie et son impact dans la transformation du savoir enseignant au cours des années 1930-1960 - M'Hammed MELLOUKI - Données descriptives et formation pratique des maîtres du secondaire à l'Université du Québec à Montréal - Monique LEBRUN - Vingt ans de microenseignement à l'Université de Montréal - Marcienne LÉVESQUE - La formation à l'enseignement secondaire et collégial par simulation à l'Université Laval - Yves POISSON - La formation pratique des futurs maîtres et les Carnets du stagiaire - Renaud GAGNON et Marie-Marthe HÉBERT - Le développement de la pratique éducative dans le cadre du programme de Maîtrise en éducation (M.Ed.) en Abitibi-Témiscamingue - Gisèle MAHEUX et collaborateurs - Un enseignement à distance pour des enseignants du secondaire à l'Université du Québec à Rimouski - Yolande TREMBLAY - Le préceptorat: un stage hors l'école (Université de Montréal) - Marcel BOISVERT - Résistance à l'école et au savoir scolaire ou difficulté à apprendre: défi pour les enseignants - Marcelle HARDY - L'efficacité des modèles en formation des maîtres - Marcienne LÉVESQUE et Thérèse DES LIERRES - Évaluation de l'habileté à observer la classe chez les étudiants-maîtres - Marcienne LÉVESQUE et Thérèse DES LIERRES - Évaluation des apprentissages des étudiants-maîtres pendant les stages en milieu scolaire - Colette GERVAIS - À l'Université de Sherbrooke: une formation psychopédagogique révisée axée sur l'interaction de différents savoirs - Hélène HENSLER et André BEAUCHESNE

Réimpression - 17,00$

REPÈRES. Essais en éducation, no 12, (1989). Numéro thématique. Orthopédagogies - Recherches d'aujourd'hui sur l'éducation d'élèves handicapés ou présentant des difficultés particulières d'apprentissage et d'adaptation. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 160 pages

Déficience intellectuelle: accélération de l'acquisition de connaissances et de conduites - Jacques LANGEVIN - Que faisons-nous avec nos enfants hyperactifs? Propos et réflexions sur ces victimes de la vitesse - Jacques THIFFAULT - Les deux familles de Martin Kallikak ou le retour de l'hérédité dans les affaires de l'éducation - Jean GAUDREAU - Le programme de français et les enfants en difficulté d'apprentissage de la lecture - Nicole VAN GRUNDERBEECK - La peur de ne pas savoir la réponse: les difficultés d'apprentissage et d'enseignement des mathématiques - Gisèle LEMOYNE - Difficultés en langage écrit: approche diagnostique en Clinique d'orthopédagogie - Mia TOKER - Estime de soi et statut sociométrique d'un groupe d'élèves inadaptés socio-affectifs intégrés en classe ordinaire - Michelle COMEAU et Georgette GOUPIL - Les activités d'apprentissage comme support aux étudiants en difficulté d'apprentissage dans l'acquisition de connaissances à l'aide de documents écrits - Louise BOURDAGES.

9,50$

ACTES DE COLLOQUE

Dans cette collection, paraissent les actes de colloques organisés par la Faculté et ses professeurs sur des sujets d'intérêt public ou plus spécialisés.

BIBEAU, Gilles et collaborateurs (réd.) (1985). La qualité en éducation: enjeux et perspectives. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 359 pages.

16,00$

BRASSARD, André (réd.) (1987). Le développement des champs d'application de l'administration: le cas de l'administration de l'éducation. Actes du Colloque, tenu à Montréal le 15 mai 1986 lors du Congrès de l'ACFAS. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 166 pages.

8,50$

BRUNET, Luc (1986). Problématique de la recherche institutionnelle et comportement organisationnel. Compte rendu symposium. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 84 pages.

4,00$

GAGNÉ, Gilles et SAINT-JACQUES, Diane (réd.). Pour l'avancement de la recherche en éducation. Actes des Journées de la recherche et des grades supérieurs à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal tenues du 24 au 26 septembre 1986. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 227 pages.

12,50$

VAN DER MAREN, Jean-Marie et collaborateurs (1985). Stratégie pour la pertinence sociale de la recherche en éducation. Enquête-symposium. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal (Société canadienne pour l'étude de l'éducation), 135 pages.

6,00$

VAN DER MAREN, Jean-Marie et PAINCHAUD, Gisèle (réd.) (1985). Objets et méthodologies en recherche qualitative. Actes du Colloque. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 88 pages.

Épuisé - 3,00$

VAN DER MAREN, Jean-Marie (réd.) (1987). L'interprétation des données dans la recherche qualitative. Actes du Colloque de l'Association pour la recherche qualitative tenu à l'Université du Québec à Trois-Rivières le 31 octobre 1986. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 132 pages.

8,00$